

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**



UNS
UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SANTA

**Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarrollar
el pensamiento crítico de los estudiantes de 4to grado de educación
secundaria en el área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica
de la I.E. 88102 - Casma, 2024**

**Tesis para obtener el Título Profesional de
Licenciado en Educación; Especialidad:
Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales**

Autores:

**Bach. Díaz Flores, Enoc
Código ORCID: 0009-0005-5638-0991
Bach. Huarhua Mezares, Valeri Hubert
Código ORCID: 0009-0002-1055-013X**

Asesor:

**Dr. Mucha Paitan, Ángel Javier
DNI. N° 17841314
Código ORCID: 0000-0003-1411-8096**

**Nuevo Chimbote- Perú
2025**



CERTIFICACIÓN DEL ASESOR

Yo, Mucha Paitan, Ángel Javier, mediante la presente certifico mi asesoramiento de la tesis titulada **“Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de 4^{to} grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica de la I.E. N° 88102, Casma - 2024”**, elaborada por los **bachilleres Huarhua Mezares, Valeri Hubert y Diaz Flores, Enoc**, para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación; Especialidad: Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales, en la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, marzo del 2025

Dr. Ángel Javier, Mucha Paitán

Asesor

DNI N°17841314

Código ORCID: 0000-0003-1411-8096

AVAL DE JURADO EVALUADOR

Tesis titulada “Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de 4^{to} grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica de la I.E. N° 88102, Casma -2024”, elaborada por los bachilleres: Huarhua Mezares, Valeri Hubert y Diaz Flores, Enoc.

Revisado y Aprobado por el Jurado Evaluador:



Dra. Vallejo Martínez, Miriam Vilma

Presidenta

DNI. N° 32808709

Código ORCID: 0000-0001-7706-7922



Dra. Tarazona Sáenz, Marina Santosa

Secretaria

DNI. N° 32849125

Código ORCID: 0000-0001-9171-4882



Dr. Ángel Javier, Mucha Paitán

Integrante

DNI. N° 17841314

Código ORCID: 0000-0003-1411-8096



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN SECUNADARIA

ACTA DE CALIFICACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 10:00 am, del día diecisiete de octubre del 2025, se instaló en el aula 101 del CEIDUNS, el Jurado Evaluador, designado mediante Resolución Nº 394-2022-UNS-DFEH integrado por los docentes:

- Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez (Presidente)
- Dra. Marina Santosa Tarazona Sáenz (secretaria)
- Dr. Angel Javier Mucha Paitan (Integrante);

para dar inicio a la Sustentación y Evaluación de Tesis, titulada: APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE EDUCACION SECUNDARIA EN EL AREA DE DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CIVICA DE LA I.E 88102 – CASMA, 2024. Presentado por los bachilleres:

- ENOC DIAZ FLORES
- VALERI HUBERT HUARHUA MEZARES

De la EP de Educación Secundaria; Especialidad: Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales

Asimismo, tienen como Asesor al docente: Dr. Angel Javier Mucha Paitan

Finalizada la sustentación, el(os) Tesistas respondió las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y el Público presente.

El Jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el trabajo de investigación, contenido y sustentación del mismo, y con las sugerencias pertinentes **DECLARA APROBADA, con notas de Diecinueve (19) y Diecinueve (19)** respectivamente, en concordancia con el Artículo 71 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional del Santa.

Siendo las 14:00 pm horas del mismo día, se dio por terminado dicha sustentación, firmando en señal de conformidad el presente jurado.

Nuevo Chimbote, 17 de octubre 2025


Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez
Presidente


Dra. Marina Santosa Tarazona Sáenz
secretaria


Dr. Ángel Javier Mucha Paitan
Integrante



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Enoc Díaz Flores
Título del ejercicio: tesis Enoc
Título de la entrega: Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarroll...
Nombre del archivo: DIAZ_FLORES_Enoc_-_HUARHUA_MEZARES_Hubert.docx
Tamaño del archivo: 421.22K
Total páginas: 44
Total de palabras: 11,542
Total de caracteres: 66,179
Fecha de entrega: 07-may.-2025 08:03a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2658433209

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y CC. SS



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarrollar
el pensamiento crítico de los estudiantes de 4^{to} grado de
educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía
y cívica de la I.E. N° 88102, Casma -2024

AUTORES:

Bach: Díaz Flores Enoc
Bach. Huarhua Mezares Hubert

ASESOR:

Dr. Ángel Mucha Paitán

NVO. CHIMBOTE – PERÚ – 2024

Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica de

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%	18%	8%	12%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	es.scribd.com Fuente de Internet	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
7	Submitted to Universidad de Deusto Trabajo del estudiante	1%
8	pirhua.udep.edu.pe Fuente de Internet	1%
9	www.coursehero.com Fuente de Internet	1%
10	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1%
11	Submitted to Infile Trabajo del estudiante	<1%

DEDICATORIAS

Dedico este gran trabajo de culminación a mi familia, quienes han sido una gran inspiración y fortaleza para mi formación personal y profesional.

Huarhua M. Valeri Hubert

A Dios, por ser la fuente de mi fortaleza, sabiduría y esperanza. A mis padres Israel Diaz y Orlita Flores, por su apoyo incondicional y amor eterno.

Diaz Flores, Enoc

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a esta prestigiosa casa de estudio por brindarme la oportunidad de formarnos profesionalmente.

Agradecemos de manera especial a nuestro asesor por brindarnos su apoyo y orientación para la realización de este proyecto.

ÍNDICE

Certificación del asesor.....	ii
Aval del jurado evaluador.....	iii
Resumen	xi
Abstract.....	xii
Capítulo 1: Introducción.....	13
1.1 Descripción y formulación del problema	15
1.2 Objetivos de la investigación.....	17
1.2.1 Objetivo general	17
1.2.1.1 Objetivos específicos	17
1.3 Formulación de hipótesis	17
1.3.1 Hipótesis central	17
1.3.2 Hipótesis nula	17
1.4 Justificación e importancia	18
1.4.1 Conveniencia	18
1.4.2 Relevancia social	19
1.4.3 Implicaciones prácticas.....	19
1.4.4 Valor teórico	19
1.4.5 Utilidad metodológica	19
Capítulo II: Marco Teórico.....	20
1.1 Antecedentes.....	20
1.1.1 Antecedentes internacionales.....	20
1.1.2 Antecedentes nacionales	21
1.1.3 Antecedentes Regionales	22
1.2 Sustento teórico	23
1.2.1 El pensamiento critico	23
1.2.1.1 Antecedentes históricos del pensamiento crítico	23
1.2.1.2 Definición	26
1.2.1.3 Elementos del pensamiento crítico	29
1.2.1.4 Características del pensamiento crítico	30
1.2.1.5 Habilidades del pensamiento crítico	30
1.2.2 El aprendizaje basado en problemas	32
1.2.2.1 Definición	32
1.2.2.2 Características del aprendizaje basado en problemas	32
1.2.2.3 Elementos esenciales para el aprendizaje basado en problemas	33
1.2.2.4 Importancia del aprendizaje basado en problemas	35
Marco Conceptual.....	37

2.1 Pensamiento crítico.....	37
2.2 El aprendizaje basado en problemas.....	38
Capítulo III: Marco Metodológico	42
3.1 Tipos de estudio.....	42
3.1.1 Enfoque de investigación.....	42
3.1.2 Enfoque cuantitativo.....	42
3.2 Métodos de la investigación	43
3.2.1 Analítico – Sintético	43
3.2.2 Método estadístico	43
3.3 Diseño de la investigación	44
3.4 Población, muestra y muestreo	45
3.4.1 Población	45
3.4.2 Muestra	
45	
3.4.3 Muestreo	46
3.5 Variables	46
3.5.1 Variable independiente: Aprendizaje basado en Problemas.....	46
3.5.2 Variable Dependiente: Pensamiento crítico.....	46
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	49
3.6.1 Técnicas	49
3.6.1.1 Recopilación de datos	49
3.6.1.2 Análisis estadístico	49
3.6.1.3 Análisis de información.....	51
3.6.1.4 Síntesis de información.....	51
3.6.2 Instrumento	52
IV. Resultados.....	55
V. Discusión	85
VI. Conclusiones	95
VII. Recomendaciones.....	96
VIII. Referencias Bibliográficas	97
IX. Anexos.....	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparativa de una clase tradicional a una clase con ABP.....	39
Tabla 2 Operacionalización de variables.....	48
Tabla 3 Escala de valoración.....	104
Tabla 4Análisis de influencia del ABP en el PC	55
Tabla 5 Prueba T para la igualdad de medias.....	55
Tabla 6 Resultados: Pre test del grupo experimental (4to B).....	57
Tabla 7 Resultados: Pos test del grupo experimental (4TO C)	58
Tabla 8 Resultados Pre test Grupo de control (4to C).....	61
Tabla 9 Resultados Pos test Grupo de control (4to C).....	63

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pre test. Nivel de PC de grupo experimental 4to B.....	57
Figura 2 Pre test. Nivel de PC de grupo experimental 4to B (Dimensiones)	58
Figura 3 Pos test. Nivel de PC de grupo experimental 4to B	59
Figura 4 Pos test. Nivel de PC de grupo experimental 4to B (Dimensiones).....	60
Figura 5 Pre test. Nivel de PC de grupo de control 4to C	61
Figura 6 Pre test. Nivel de PC de grupo de control 4to C (Dimensiones).....	62
Figura 7 Pos test. Nivel de PC de grupo de control 4to C.....	63

RESUMEN

Este estudio investigo la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una estrategia metodológica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de 4to grado de educación secundaria en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la I.E. N° 88102, Casma, durante el año 2024. A través de un diseño experimental, se compararon dos grupos de estudiantes: uno que recibió la intervención del ABP y otro que siguió métodos tradicionales de enseñanza. Los resultados mostraron una mejora significativa en las habilidades de pensamiento crítico del grupo experimental, evidenciada por un aumento en las puntuaciones de los tests pre y post intervención. Este estudio resalta la importancia del ABP como una herramienta eficaz para fomentar el análisis, la inferencia y la argumentación en el contexto educativo, contribuyendo así a la formación de ciudadanos reflexivos y activos.

Palabras claves: aprendizaje basado en problemas, desarrollo personal, pensamiento crítico, estudiantes.

ABSTRACT

This study investigated the application of Problem-Based Learning (PBL) as a methodological strategy to develop critical thinking among 4th-grade secondary school students in the Personal Development, Citizenship, and Civics area at I.E. No. 88102, Casma, during the year 2024. Through an experimental design, two groups of students were compared: one that received the PBL intervention and the other that followed traditional teaching methods. The results showed a significant improvement in the critical thinking skills of the experimental group, evidenced by an increase in pre- and post-intervention test scores. This study highlights the importance of PBL as an effective tool for fostering analysis, inference, and argumentation in the educational context, thus contributing to the development of reflective and active citizens.

Keywords: problem-based learning, personal development, critical thinking, students.

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos educativos en la actualidad es formar estudiantes capaces de analizar, evaluar y argumentar ideas de forma reflexiva. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico se ha vuelto una necesidad clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en secundaria, etapa en la que los adolescentes inician su autonomía intelectual y ciudadana. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) surge como estrategia metodológica que estimula el pensamiento crítico al enfrentar a los estudiantes con situaciones reales y significativas.

En Casma, se observa una brecha en el desarrollo de estas habilidades, especialmente en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, donde el pensamiento crítico resulta esencial para formar ciudadanos responsables, reflexivos y participativos. La I.E. 88102. refleja esta realidad: muchos estudiantes aún presentan dificultades para argumentar, identificar problemas sociales o tomar decisiones con fundamento, limitando su desarrollo integral.

Ante ello, esta investigación tiene como objetivo general determinar cómo influye el ABP en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del 4° grado de secundaria. También se busca identificar su nivel actual de pensamiento crítico, diseñar y aplicar una propuesta metodológica basada en ABP, y comprobar su efecto en habilidades como el análisis, la interpretación y la evaluación crítica.

El estudio es de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental, con pretest y posttest en dos grupos: uno experimental y otro de control. Se trabajó con estudiantes del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Su justificación radica no solo en el aporte académico, sino también en su relevancia social. Como afirma Castells (1997), los jóvenes construyen su identidad en un mundo influido por múltiples culturas, por lo que necesitan pensamiento crítico para discernir entre ellas. Giddens (2000) sostiene que una educación crítica fortalece el progreso comunitario y la cohesión social.

Por ello, esta investigación no solo busca comprobar empíricamente los beneficios del ABP, sino también contribuir con propuestas pedagógicas que fortalezcan la formación ciudadana y crítica de los adolescentes en contextos escolares públicos como el de Casma.

CAPITULO I

1.1 Descripción del problema

El desarrollo del pensamiento crítico es ampliamente considerado como una habilidad crucial en la educación del siglo XXI. Según Facione (1990), esta habilidad abarca la capacidad de interpretar, analizar, evaluar e inferir información de manera reflexiva y autónoma. No obstante, investigaciones recientes (Paul & Elder, 2014) revelan que los sistemas educativos en diversas regiones del mundo aún presentan carencias en la enseñanza de estas competencias, lo que limita la habilidad de los estudiantes para enfrentar los retos globales y adaptarse a un entorno en constante evolución.

A nivel internacional, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria enfrenta múltiples retos. En Malasia, Ab. Wahid (2022) identificó que muchos alumnos no formulan preguntas profundas ni analíticas, limitando su capacidad de razonamiento crítico; mediante la estrategia didáctica de problem-posing, se logró fomentar la generación espontánea de preguntas, lo cual potenció significativamente el pensamiento crítico al involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En América Latina, un estudio realizado en Ecuador sobre la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria (12-16 años) reveló que una mayor competencia en lectura se asocia positivamente con la habilidad para interpretar, analizar y evaluar información (en particular en textos académicos o mediáticos), demostrando que fortalecer la competencia lectora es un camino eficaz para promover el pensamiento crítico en este nivel educativo.

Estos hallazgos destacan una necesidad común en contextos escolares: aunque se reconoce la relevancia del pensamiento crítico, su desarrollo no ocurre de forma automática ni uniforme. En ambos casos —Malasia y Ecuador— se observó que sin estrategias pedagógicas explícitas y estructuradas (como la formulación de preguntas significativas o el trabajo con textos reflexivos), los estudiantes no alcanzan niveles sólidos de análisis, evaluación ni argumentación. Por ello, resulta indispensable implementar metodologías activas y contextualizadas que incluyan el problem-posing, la lectura comprensiva crítica y herramientas como ensayos o debates, para cerrar la brecha entre las expectativas educativas y los resultados reales en secundaria.

En el ámbito nacional, varias investigaciones han subrayado la importancia de potenciar el pensamiento crítico en la educación secundaria. Un informe del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2022) señala que un porcentaje considerable de estudiantes no alcanza niveles adecuados en competencias críticas y reflexivas, lo que impacta negativamente en su

rendimiento académico y en su preparación para la educación superior. Además, de acuerdo con PISA (2018), los estudiantes peruanos enfrentan dificultades en la resolución de problemas complejos y en la formulación de argumentos bien estructurados, lo que evidencia la necesidad de adoptar metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En el currículo nacional, el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica se ha convertido en un espacio fundamental para trabajar estas competencias, fomentando el pensamiento crítico a través del análisis de problemáticas sociales y la reflexión ética.

En la región de Áncash, la situación refleja las mismas carencias observadas a nivel nacional. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021), los resultados en pruebas de razonamiento lógico y comprensión lectora de los estudiantes de secundaria son inferiores a la media nacional. Esto enfatiza la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y mejoren la calidad educativa en la región. En este sentido, el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica se presenta como un espacio clave para incentivar el análisis y la argumentación sobre problemas que afectan a la comunidad regional, ayudando a los estudiantes a evaluar información y proponer soluciones fundamentadas.

En particular, en la I.E. N.º 88102 de Casma, se ha observado que los estudiantes tienen dificultades en la argumentación, el análisis de información y la formulación de soluciones a problemas complejos. Reportes internos de la institución (2023) indican que los métodos de enseñanza tradicionales no han sido efectivos para estimular estas competencias, lo que genera la necesidad de implementar enfoques como el ABP. En el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, esta problemática se manifiesta en la dificultad de los estudiantes para debatir, justificar sus opiniones y analizar críticamente situaciones cotidianas. Por lo tanto, fortalecer el pensamiento crítico a través del ABP en esta área no solo contribuiría a mejorar el rendimiento académico, sino que también prepararía a los estudiantes para ser ciudadanos activos y reflexivos en su comunidad.

1.1 Formulación del problema

¿De qué manera influye el aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en el área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del 4to grado de Educación Secundaria de la I.E 88102 – Casma 2024?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje basado en problemas influye en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica.

1.2.1.1 Objetivos específicos

Identificar el nivel del pensamiento crítico que presentan los estudiantes del 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica.

Diseñar el aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica.

Aplicar la estrategia del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica.

Demostrar la influencia de la aplicación del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica.

1.3 Formulación de hipótesis

1.3.1 Hipótesis central

La aplicación del aprendizaje basado en problemas sí influye en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica de la I.E. N° 88102, Casma -2024

1.3.2 Hipótesis nula

La aplicación del aprendizaje basado en problemas no influye en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica de la I.E. N° 88102, Casma-2024

1.4 Justificación e importancia

El análisis del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en los adolescentes de la I.E. 88102 “República de Chile” es de gran importancia no solo desde una perspectiva académica, sino también en términos sociales y culturales. En primer lugar, este estudio ofrece una visión sobre cómo los jóvenes están moldeando su identidad en un entorno globalizado, donde el pensamiento crítico se ve influenciado por diversas culturas y donde las estudiantes pueden estar sujetas a múltiples influencias (Castells, 1997).

Asimismo, los resultados de esta investigación pueden ser extremadamente útiles para educadores, responsables de políticas y autoridades educativas, ya que proporcionan una base empírica para la creación de estrategias y programas que fomenten un sentido de pertenencia y aprecio por el pensamiento crítico (Giddens, 2000). Esto es particularmente relevante en contextos como el de la ciudad de Casma, donde el desarrollo del pensamiento crítico puede ser un elemento clave para la cohesión social y el progreso comunitario.

Por último, esta investigación busca destacar la relevancia de la educación como un espacio donde se debe incentivar tanto el pensamiento crítico como la valorización de los estudiantes. En un mundo globalizado, la escuela no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos académicos, sino que también debe funcionar como un bastión para la promoción del aprendizaje basado en problemas (Hall, 1992). Al fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, se contribuye a formar ciudadanos que no solo estén preparados para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, sino que también sean conscientes de las actitudes que deben desarrollar.

1.4.1 Conveniencia

El presente trabajo aborda temas de gran relevancia en los ámbitos educativo, social y cultural. Su realización resulta conveniente debido a la necesidad de investigaciones que profundicen en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, especialmente mediante metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En la región Áncash, y particularmente en la ciudad de Casma, se evidencia una escasa producción académica orientada a esta temática, lo cual refuerza la pertinencia de este estudio. Asimismo, a nivel nacional, las políticas educativas demandan estrategias que promuevan la formación de

ciudadanos reflexivos y participativos, por lo que esta investigación aporta significativamente a dicho objetivo.

1.4.2 Relevancia social

Las categorías y conceptos del Aprendizaje basado en problemas en el sentido de la aplicación e investigación científica, es necesario para dar un enfoque y una direccionalidad a los diferentes estudios que se orientan a la enseñanza docente del país. En este sentido, tener identificado los niveles del pensamiento crítico de un grupo tan importante de la sociedad como los estudiantes, aporta para la comprensión y proyección social desde diversos ámbitos que involucren la sociedad, como en el ámbito educativo, programas sociales, políticas de mejora para la sociedad, etc.

1.4.3 Implicaciones prácticas

El producto del presente trabajo de investigación puede ser empleado para poder tomar consideraciones en el ámbito de las políticas públicas para mejorar el sistema educativo en las zonas rurales, como también en los planes educativos regionales que conlleven a una mejor valoración del pensamiento crítico de los estudiantes de las diversas instituciones de la región.

1.4.4 Valor teórico

Una investigación auténtica en la materia, por el variable de investigación, donde el método ABP es tomada en un entorno geográfico preciso y necesario realizar este tipo de investigaciones y donde el factor cambiante de la sociedad hace de la variable de investigación necesario a ser revisada y documentada, por lo que los resultados obtenidos serán un trabajo que tenga un valor teórico que pueda servir de base para futuras investigaciones teóricas como también aplicadas.

1.4.5 Utilidad metodológica

En el desarrollo de la investigación se elaboró instrumentos metodológicos y se diseñan estrategias, dentro de ellos se puede destacar el dimensionamiento de la variable, el establecimiento de los indicadores, el instrumento de recolección de información, la forma de abordaje del objeto de estudio y las estrategias de recolección de datos, todos esto ha sido es diseñado bajo una orientación estricta del entorno sociocultural en la que se desarrolla el trabajo de investigación. Por dicha razón la metodología y las estrategias que serán utilizados y

aplicados en el presente trabajo de investigación pueden ser fácilmente replicables para otros trabajos de investigación relacionado a la temática abordada o en el entorno social donde son desarrolladas.

I. MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

1.1.1 Antecedentes internacionales

Lara, Ávila y Olivares (2020) realizaron un estudio titulado “Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del ABP” en Colombia, centrado en analizar cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) impacta el pensamiento crítico de estudiantes de ingeniería biomédica, con una muestra de 50 alumnos. La investigación empleó un enfoque mixto y adoptó un diseño cuasi-experimental y transaccional. Los resultados cuantitativos revelaron que el ABP no tuvo un efecto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que los valores obtenidos fueron $T = 0.62, 0.86$ y 0.86 , sin alcanzar el valor crítico de 2.068 en las dimensiones de interpretación, juicio e inferencia. En contraste, los hallazgos cualitativos mostraron una mejora en las habilidades de interpretación, análisis y evaluación. La conclusión del estudio sugiere que la falta de pensamiento crítico puede generar inseguridad en los estudiantes al enfrentar problemas complejos. Este trabajo es relevante para la investigación actual porque integra ambas variables en estudio, utiliza un enfoque mixto y, particularmente, los resultados cualitativos positivos se lograron mediante una rúbrica bien estructurada, que permitió un análisis detallado de las habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico.

Por otro lado, la investigación de Mantilla, Martínez y Prada (2022), titulada “Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo”, tuvo como objetivo determinar cómo una secuencia didáctica basada en el seminario socrático y el trabajo colaborativo fortalece el pensamiento crítico en estudiantes de décimo grado de una institución pública en Girón. Este estudio se desarrolló con un diseño experimental clásico, que incluyó un grupo de control y un grupo experimental, utilizando instrumentos como entrevistas semiestructuradas e inventarios, con una muestra total de 40 estudiantes. Los autores concluyeron que aumentar los niveles de interacción entre estudiantes y docentes puede fortalecer los estándares intelectuales, lo que permite que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica de su entorno. Además, se evidenció la necesidad de integrar el pensamiento

crítico en el aula, ya que esto motiva a los estudiantes a ser más participativos, creativos y autocríticos. Los docentes también reconocieron la importancia de estimular el pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo, y la propuesta basada en el seminario socrático mostró resultados positivos en las capacidades de análisis, síntesis y evaluación de ideas y conceptos.

Finalmente, Mendoza (2021), en su tesis doctoral titulada “La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios”, se propuso valorar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico mediante la implementación de estrategias metodológicas centradas en competencias investigativas durante el estudio universitario. Utilizó un diseño comparativo y herramientas como el WGCTA y CCTT, entre otros. Concluyó que las asignaturas orientadas a la investigación fomentan un mayor desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Además, se planteó que, al finalizar la educación secundaria, esta capacidad puede disminuir, por lo que es fundamental implementar procesos formativos que contribuyan a un mejor desarrollo del pensamiento crítico en la educación universitaria.

1.1.2 Antecedentes nacionales

A nivel nacional, Vivanco (2019) en su tesis titulada “Aprendizaje basado en problemas y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2016”, se propuso determinar la relación entre el aprendizaje basado en problemas (ABP) y las habilidades de pensamiento crítico. Para ello, empleó un diseño correlacional y utilizó cuestionarios como instrumentos de medición, trabajando con una muestra de 140 estudiantes. La investigación concluyó que existe una relación directa y significativa entre el ABP y las habilidades del pensamiento crítico, destacando el desarrollo de habilidades interpretativas, analíticas y evaluativas.

Por otro lado, Chimoy (2022), en su investigación titulada “Aprendizaje basado en problemas para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de educación primaria”, tuvo como objetivo establecer un modelo de ABP para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Este estudio se llevó a cabo con un diseño descriptivo-propositivo y utilizó cuestionarios sobre pensamiento crítico y el Test de Torrance para evaluar el pensamiento creativo. La muestra estuvo compuesta por 218 estudiantes y 6 docentes. Los resultados indicaron que la población estudiantil mostró un nivel medio de pensamiento crítico y un nivel bajo de pensamiento creativo. Por lo tanto, el modelo propuesto basado en el ABP se presenta como una alternativa para mejorar ambos tipos de pensamiento, relevantes en el contexto académico y social.

Finalmente, Ríos (2023) realizó una investigación titulada “Innovación del sílabo del Curso de Administración para los Negocios - Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Crítico”, cuyo objetivo fue innovar el sílabo del curso de Administración para incorporar estrategias que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad privada en Lima. Utilizando un diseño descriptivo-propositivo y una población de 192 estudiantes, se llegó a la conclusión de que estrategias como el ABP, el método de casos, foros virtuales, guías de aprendizaje y mapas conceptuales contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, investigación, interrelación e interacción, mejorando así la calidad del aprendizaje. Además, se destacó que el fortalecimiento de los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora es crucial para lograr un aprendizaje autónomo y significativo, así como para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

1.1.3 Antecedentes Regionales

A nivel Regional, Chung (2023) en su tesis titulada “Aplicación del Método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) para promover la identidad cultural de los estudiantes de primer grado de secundaria de la I.E.P.P Santa Rosa de Lima - Chimbote, 2021”, se propuso determinar la relación entre el aprendizaje basado en problemas (ABP) y las habilidades de pensamiento crítico. Para ello, empleó un diseño correlacional y utilizó cuestionarios como instrumentos de medición, trabajando con una muestra de 70 estudiantes. La investigación concluyó que existe una relación directa y significativa entre el ABP y las habilidades del pensamiento crítico, destacando el desarrollo de habilidades interpretativas, analíticas y evaluativas.

A nivel regional, Gallardo Lucas de Uscovilca (2020), en su tesis titulada “Estrategias didácticas y pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas en Ocros, Áncash, 2019”, se propuso analizar la relación entre las estrategias didácticas aplicadas por los docentes y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del nivel secundario. Para ello, empleó un enfoque mixto con diseño descriptivo correlacional, utilizando cuestionarios y fichas de observación como instrumentos, y trabajó con una muestra de 120 estudiantes de distintas instituciones educativas públicas. Los resultados evidenciaron que las estrategias didácticas centradas en la participación activa del estudiante tienen una correlación positiva con el desarrollo del pensamiento crítico, concluyendo que la carencia de metodologías activas limita habilidades como la argumentación, el análisis reflexivo y la toma de decisiones.

Asimismo, Salas Reynoso (2023), en su tesis titulada “Pensamiento crítico y desarrollo de competencias en estudiantes del sexto ciclo de Educación Básica Regular – Huari – Áncash, 2022”, tuvo como objetivo determinar la relación entre el nivel de pensamiento crítico y el desarrollo de competencias académicas en estudiantes de secundaria. Para ello, utilizó un diseño correlacional y aplicó cuestionarios estructurados a una muestra de 45 estudiantes del tercer grado de secundaria. El estudio concluyó que existe una correlación significativa ($r = 0.564$; $p < 0.01$) entre el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias, destacando que los estudiantes con niveles más altos de pensamiento crítico mostraban un mejor desempeño académico general, especialmente en áreas que demandan razonamiento lógico, juicio ético y solución de problemas.

1.2 Sustento teórico

1.2.1 El pensamiento crítico

1.4.5.1 Antecedentes históricos del pensamiento crítico

El pensamiento crítico en la antigüedad

El pensamiento crítico no es una invención moderna; sus raíces se remontan al nacimiento mismo de la filosofía occidental. Los primeros en romper con el pensamiento mítico fueron los filósofos presocráticos, quienes utilizaron la razón como herramienta para explicar el mundo. Tales de Mileto, por ejemplo, afirmó que el agua era el principio de todo, no los dioses (Russell, 2004), lo cual marcó el inicio de una forma radicalmente distinta de entender la realidad. Anaximandro y Heráclito también buscaron principios racionales para comprender el universo, inaugurando una tradición de cuestionamiento y búsqueda de causas.

Más adelante, Sócrates llevó este impulso aún más lejos al revolucionar la forma de pensar con su método mayéutica: hacer preguntas incómodas para alcanzar el conocimiento verdadero. Su célebre frase “Una vida sin examen no merece ser vivida” (Platón, Apología) expresa la esencia del pensamiento crítico: la necesidad de cuestionar nuestras creencias más arraigadas para alcanzar la verdad. Platón, su discípulo, profundizó esta idea en su alegoría de la caverna, donde mostró cómo muchos viven engañados por las apariencias y necesitan del pensamiento crítico para liberarse de la ignorancia. Aristóteles, más sistemático, formalizó las reglas del pensamiento lógico, estableciendo principios como el de no contradicción, fundamentales para cualquier razonamiento válido (Aristóteles, Metafísica).

Estos pensadores no solo fundaron la filosofía, sino que también sembraron las bases de toda crítica racional futura. Cambiaron la historia del pensamiento al sustituir la aceptación pasiva de mitos por la búsqueda activa de pruebas, razones y verdades. Gracias a ellos, Occidente empezó a valorar la verdad por encima de la tradición.

El pensamiento crítico en la edad media

Durante la Edad Media, el pensamiento estuvo profundamente marcado por la influencia de la Iglesia, que dominaba el saber, la educación y la visión del mundo. Sin embargo, incluso en este contexto, surgieron pensadores que ejercieron el pensamiento crítico, ya fuera buscando armonizar la fe con la razón o defendiendo su separación.

Uno de los más influyentes fue Santo Tomás de Aquino, quien sostuvo que “la verdad no puede contradecir a la verdad”, por lo que la razón humana podía acercarse a los misterios divinos sin negar la fe (Tomás de Aquino, *Suma contra gentiles*). En su obra *Suma Teológica*, analiza cada tema con objeciones, argumentos y respuestas, defendiendo el valor del pensamiento lógico dentro de un marco cristiano. Su enfoque mostró que, aun en una época dominada por el dogma, se podía pensar críticamente desde dentro de la fe.

Por otro lado, Pedro Abelardo defendió abiertamente la duda como herramienta filosófica: “Dubitando ad veritatem pervenimus” (“dudando se llega a la verdad”) (Abelardo, citado en Copleston, 1994). Su frase “Duda para entender” resume una actitud crítica frente al saber heredado. Aunque ambos pensadores se movían en un mundo teocéntrico, abrieron caminos para la racionalidad y el debate.

Sin embargo, no todos buscaban conciliar fe y razón. Algunos defendieron que la razón debía seguir su propio camino, independiente de la fe. Guillermo de Ockham, por ejemplo, argumentó que los asuntos de la razón y los de la fe pertenecen a órdenes distintos: “Lo que se cree por fe no puede ser demostrado por la razón” (*Ordinatio*, I, d.30). Para él, no era necesario mezclar ambos campos, lo que abrió paso a una filosofía más secular y racionalista. Esta visión crítica del conocimiento influyó más adelante en el pensamiento moderno, preparando el terreno para la emancipación de la razón frente a la autoridad religiosa.

Así, incluso en tiempos dominados por dogmas, surgieron corrientes que usaron el pensamiento lógico para replantear cómo se entendía el mundo, Dios y el conocimiento. Algunos buscaron armonizar fe y razón; otros, separar claramente sus dominios. Pero todos coincidieron en algo esencial: el pensamiento crítico era necesario para alcanzar verdades más profundas. De esta manera, la razón sobrevivió, resistió y evolucionó.

El pensamiento crítico en la edad moderna

La Edad Moderna significó una ruptura profunda con los esquemas de pensamiento heredados de la Edad Media. Con el Renacimiento, surgió un renovado interés por el conocimiento autónomo y racional. La figura del ser humano cobró centralidad, y con ella, el uso sistemático de la razón para cuestionar lo establecido. Este proceso marcó el inicio de una transformación cultural e intelectual sin precedentes.

Uno de los impulsores de este cambio fue Galileo Galilei, quien, a través de la observación astronómica y la experimentación, desafió la visión geocéntrica tradicional. Su defensa del modelo heliocéntrico, basada en evidencias empíricas, no solo confrontó las creencias impuestas por la Iglesia, sino que sentó las bases de la física moderna. Como destaca Drake (1980), Galileo representa el paso de una ciencia basada en la autoridad a una fundamentada en la evidencia.

Del mismo modo, René Descartes inauguró una nueva forma de pensar al sostener que la duda debía ser el punto de partida de todo conocimiento. Su conocida afirmación sobre la existencia del sujeto pensante planteó que solo aquello que resiste la duda puede considerarse verdadero. Para Descartes, el pensamiento crítico era una herramienta fundamental para construir certezas firmes (ver *Meditaciones Metafísicas*, en ediciones modernas comentadas).

En el ámbito metodológico, Francis Bacon propuso un enfoque científico basado en la experiencia y la inducción. Consideraba que el saber debía tener un impacto práctico en la sociedad, lo cual anticipa una visión moderna de la ciencia como instrumento de progreso. Como señalan estudios contemporáneos, su obra consolidó las bases del método científico que aún hoy sustenta la investigación empírica.

Por otro lado, John Locke cuestionó la idea de conocimientos innatos y defendió que la mente humana se forma a través de la experiencia. Esta perspectiva, conocida como empirismo, sentó las bases para el pensamiento liberal moderno y permitió repensar la autoridad política desde una óptica racional y crítica. Locke propuso que los derechos individuales y la libertad eran inherentes a la condición humana, y no otorgados por voluntad divina.

Gracias a estos pensadores, Europa inició un proceso de transformación que fortaleció la autonomía del pensamiento, la ciencia moderna y las bases de la democracia. El pensamiento crítico se consolidó como una herramienta indispensable para cuestionar el poder, buscar la verdad y construir una nueva visión del conocimiento y de la sociedad.

El pensamiento crítico en la edad contemporánea

En los siglos XIX y XX, el pensamiento crítico adquiere una dimensión social y política decisiva; por ejemplo: Karl Marx puso de relieve que los filósofos hasta su tiempo solo habían interpretado el mundo de distintas maneras, pero que lo verdaderamente importante era cambiarlo: “Los filósofos solo han interpretado el mundo... el punto, sin embargo, es cambiarlo” (Tesis XI sobre Feuerbach)

Friedrich Nietzsche cuestionó radicalmente la moral tradicional, la religión y los valores impuestos por la cultura dominante. Su propuesta del “superhombre” implicaba la superación del “hombre común” y la creación de valores propios

Paulo Freire, con su Pedagogía del Oprimido (1968–1970), redefinió la educación: ya no se trataba de depositar conocimiento en recipientes vacíos, sino de activar la capacidad crítica de los estudiantes para transformar la realidad

Noam Chomsky, en tiempos actuales, ha utilizado el pensamiento crítico para analizar cómo los medios de comunicación y las élites políticas manipulan la opinión pública y mantienen estructuras de poder

Como hemos podido evidenciar, a lo largo de la historia han existido pensadores que se atrevieron a dudar, cuestionar y razonar. No lo hicieron por una oposición infundada o impulsiva, sino porque comprendieron que sin pensamiento crítico no hay transformación social posible. La historia ha demostrado que solo cuestionando lo establecido, aprendiendo a dudar y a razonar, podemos cambiar nuestra sociedad. Por eso, nuestro trabajo no es menor: rescatar esa herencia intelectual y ponerla en manos de las nuevas generaciones es formar ciudadanos capaces de transformar el mundo. En un contexto saturado de información falsa, manipulación y conformismo, enseñar a pensar de forma crítica es un acto de valentía y una necesidad histórica para ahondar en el futuro de nuestras generaciones.

1.4.5.2 Definición

El pensamiento se define como la capacidad humana para formular conceptos a partir de diversos estímulos, tanto internos como externos, tal como lo planteaba Piaget (1970). Este

proceso se desarrolla a través de la interacción activa con el entorno, donde los individuos asimilan y acomodan estímulos para construir conceptos y estructuras de conocimiento.

Por otra parte, Jara (2012) nos menciona que:

“El pensamiento refleja la realidad en la medida en que se percibe el objeto real y se concreta lo visualizado (p.21).

Desarrollando esta idea, el pensamiento crítico va más allá de simplemente generar conceptos o ideas sobre los estímulos. Implica reflexionar sobre ellos, cuestionando su naturaleza, origen y relevancia, en lugar de aceptar la información tal como se presenta.

En este sentido, el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento complejo que abarca procesos cognitivos básicos, como la percepción, atención, concentración y memoria, así como procesos más complejos, que incluyen interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, según López, Sánchez y Herrera (2018). También involucra habilidades como el análisis, la inferencia de implicancias, la propuesta de alternativas de solución y la argumentación.

“El pensamiento reflexivo es el tipo de pensamiento activo, persistente y cuidadoso que se basa en la creencia apoyada por hechos.” (Dewey, 1933, p. 9) Dewey nos plantea que el pensamiento crítico —que él llama "reflexivo"— no es una reacción automática o superficial. Es un proceso activo, que exige tiempo y esfuerzo. Requiere cuestionar lo que creemos, analizarlo cuidadosamente y asegurarnos de que se sustente en evidencia real. Esta definición fue revolucionaria porque introdujo la idea de que el pensamiento riguroso no es un lujo académico, sino una necesidad para una ciudadanía responsable y democrática.

Dewey nos enseña que el pensamiento crítico comienza con la actitud. Si no somos persistentes ni estamos dispuestos a buscar la verdad con cuidado, simplemente seremos consumidores pasivos de ideas ajenas. Esta mirada es esencial hoy en día, donde la información abunda, pero no siempre es confiable. Pensar bien exige compromiso.

De manera complementaria Ennis (1985)

“El pensamiento crítico es el pensamiento razonable y reflexivo enfocado en decidir qué creer o hacer.”

Ennis resalta dos aspectos fundamentales del pensamiento crítico: la razón y la acción. No basta con reflexionar; el pensamiento crítico debe ayudarnos a tomar decisiones informadas. Es

decir, pensar críticamente implica evaluar opciones, ponderar argumentos y decidir con responsabilidad. Esta visión es clave para la vida cotidiana y profesional, porque nos recuerda que pensar bien también es actuar bien.

Gracias a Ennis, comprendemos que el pensamiento crítico no se queda en el papel. Sirve para elegir, resolver problemas y actuar éticamente. Hoy más que nunca, frente a dilemas sociales, éticos y personales, necesitamos ciudadanos que no solo analicen, sino que también actúen con base en esa reflexión.

Por otro lado, Facione (1990):

“El juicio autorregulado y con propósito que da lugar a interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de la evidencia, conceptos, metodologías, criterios o contextos en los que se basa ese juicio.”

Facione nos ofrece una visión integral del pensamiento crítico. No solo se trata de pensar cuidadosamente o tomar decisiones, sino de ejercer un juicio activo, deliberado y constante. Subraya la importancia de habilidades específicas como interpretar, analizar, inferir y evaluar, pero también del autocontrol del propio pensamiento. Es decir, ser crítico es ser consciente de cómo pensamos y por qué lo hacemos.

Facione nos recuerda que el pensamiento crítico no es automático ni intuitivo. Es un proceso complejo que exige práctica, autorregulación y propósito. Nos invita a ser conscientes de nuestros sesgos, a contrastar fuentes y a argumentar con claridad. En conjunto con Dewey y Ennis, su propuesta completa el panorama: pensar críticamente es cuestionar con evidencia, decidir con razón y hacerlo de manera consciente y ética.

Las ideas de Dewey, Ennis y Facione no son visiones aisladas, sino perspectivas complementarias. Dewey nos invita a desarrollar una actitud reflexiva basada en hechos; Ennis nos recuerda que pensar críticamente nos orienta hacia la acción; y Facione nos proporciona una guía estructurada y profunda sobre cómo ejercitar el juicio crítico. Juntos, forman un marco sólido que demuestra que el pensamiento crítico no es solo una habilidad, sino una forma de vivir, de decidir y de transformar nuestro entorno de manera responsable.

En palabras de López, et al, (2018) nos, afirma que:

“Para promover este tipo de pensamiento es fundamental utilizar un conjunto estructurado y secuencial de herramientas intelectuales que permitan al individuo

desarrollar habilidades esenciales para manejar la información y, posteriormente, aplicar estrategias más complejas (pág. 9)”.

En síntesis, el pensamiento crítico se centra en desarrollar la parte racional del ser humano y su aplicación práctica. Es crucial ser conscientes de que la vida de cada individuo se fundamenta en las decisiones que toma, y estas decisiones determinan cómo enfrenta los problemas y cómo genera soluciones, ya sean efectivas o deficientes.

Ennis (2019), refuerza esta idea y resalta su significado:

El pensamiento crítico es un proceso reflexivo y razonado en el momento de decidir qué hacer o creer. Es importante destacar que esta definición no excluye el pensamiento creativo; actos creativos como formular hipótesis, considerar puntos de vista alternativos sobre un problema, plantear preguntas, identificar posibles soluciones o diseñar planes de investigación también son parte de esta definición (pág. 2).

1.4.5.3 Elementos del pensamiento crítico

De acuerdo con Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico tiene los siguientes elementos.

En primer lugar, hablamos de: la claridad, elemento fundamental para que los estudiantes puedan comunicar sus ideas de forma comprensible. La falta de claridad puede dar lugar a malentendidos que obstaculizan el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la precisión garantiza que la información utilizada en las investigaciones sea exacta y verificable, lo que refuerza la validez de los argumentos presentados.

La relevancia de la información es otro aspecto crucial. Los estudiantes deben ser capaces de discernir qué datos son significativos para sus investigaciones, evitando así la sobrecarga de información que no aporta valor. Además, la profundidad en el análisis de problemas complejos permite a los estudiantes abordar cuestiones desde diferentes perspectivas, enriqueciendo su comprensión y promoviendo un aprendizaje más significativo.

Asimismo, el amplio alcance en la búsqueda de información fomenta la inclusión de diversas perspectivas, lo cual es esencial para prevenir sesgos y fomentar un pensamiento más equilibrado. La lógica en el razonamiento también es vital; los estudiantes deben ser capaces de construir argumentos coherentes y bien fundamentados, lo que les permitirá defender sus ideas de manera efectiva.

Por último, la autonomía en el pensamiento crítico es crucial para que los estudiantes se conviertan en pensadores independientes. Al cuestionar las fuentes de información y desarrollar sus propios juicios, los estudiantes no solo enriquecen su aprendizaje, sino que también se preparan para enfrentar los desafíos del mundo real.

1.4.5.4 Características del pensamiento crítico

Según Alejos (2005), entender el pensamiento crítico implica caracterizarlo y conocer sus rasgos más significativos. Es esencial aclarar las cualidades que debe tener una persona que ha cultivado esta habilidad. El pensador crítico ideal posee las siguientes características:

Primero, debe estar bien informado, lo que significa que maneja información relevante y sabe cómo obtener y utilizar datos pertinentes. Es diligente en su búsqueda de información, evaluando y aplicando efectivamente lo que encuentra.

En segundo lugar, tiene una mentalidad abierta. Esto implica que es capaz de aceptar y considerar las ideas de los demás, incluso si no está de acuerdo con ellas. Reconoce que otros pueden tener razón y que su propia perspectiva puede necesitar cambios, lo que fomenta un diálogo constructivo (p.32).

Además, muestra una valoración justa. Esto significa que puede otorgar a las opiniones y eventos el peso que realmente merecen, sin dejarse llevar por emociones o sentimientos. Es prudente al emitir juicios, lo que le permite mantener una visión objetiva.

El pensador crítico también se involucra en un cuestionamiento constante. Siempre se pregunta el porqué de las situaciones que enfrenta, indagando para encontrar respuestas a sus dudas. Este enfoque inquisitivo es esencial para un análisis profundo.

Finalmente, posee coraje intelectual, lo que le permite enfrentar situaciones desafiantes con determinación. Es capaz de expresar sus ideas con claridad y confianza, manteniéndose firme ante las críticas. Esta honestidad consigo mismo es crucial para presentar sus pensamientos sin temor.

1.4.5.5 Habilidades del pensamiento crítico

Según Facione (2007) los expertos determinan estas habilidades como esenciales para desarrollar el pensamiento crítico.

Interpretación: El consenso entre los expertos establece que la interpretación implica “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias,

situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios”. Esta habilidad incluye sub habilidades como la categorización, la decodificación del significado y la clarificación del sentido. (Facione, 2007)

Análisis: El análisis se define como “identificar las relaciones de inferencia, tanto reales como supuestas, entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que buscan expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones”. Dentro de esta habilidad, los expertos destacan la necesidad de examinar ideas y detectar argumentos como sub habilidades clave. (Facione, 2007)

Inferencia: Inferir significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y deducir las consecuencias que se derivan de datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras representaciones”. Las sub habilidades asociadas a la inferencia incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas y llegar a conclusiones. (Facione, 2007)

Evaluación: La evaluación se define como la “valoración de la credibilidad de los enunciados o representaciones que relatan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; así como la valoración de la solidez lógica de las relaciones de inferencia, ya sean reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación”. (Facione, 2007)

Explicación: Esta habilidad se refiere a la capacidad de presentar los resultados del razonamiento de manera reflexiva y coherente. Implica ofrecer una visión integral a otros, lo que incluye “enunciar y justificar el razonamiento en términos de evidencia, consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales que fundamentan los resultados obtenidos; así como presentar argumentos sólidos”. Facione (2007). Las sub habilidades de la explicación abarcan describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender explicaciones causales y conceptuales, y presentar argumentos bien fundamentados para lograr una comprensión más profunda.

Autorregulación, los expertos definen la autorregulación como “el monitoreo consciente de las propias actividades cognitivas, de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando habilidades de análisis y evaluación a los juicios inferenciales propios, con el objetivo de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento y los resultados”. Las sub habilidades en este ámbito son el autoexamen y la autocorrección (p. 42).

1.2.2 El aprendizaje basado en problemas

1.4.5.6 Definición

Según Luy (2019), el aprendizaje basado en problemas es un modelo de enseñanza activo y centrado en el estudiante, que se caracteriza por fomentar el aprendizaje a través de la creación de soluciones auténticas a problemas reales en un contexto específico (párr. 9). Este enfoque utiliza situaciones problemáticas reales como punto de partida para adquirir y asimilar nuevos conocimientos, promoviendo la conciencia y la capacidad de toma de decisiones ante desafíos reales, con el objetivo de mejorar las relaciones sociales.

Al implementar este modelo, es fundamental enmarcarlo dentro de un contexto ético. Esto implica considerar acciones que refuercen la búsqueda del bien común en el entorno donde se lleva a cabo el aprendizaje. También es crucial fomentar el intercambio de ideas innovadoras para desarrollar soluciones auténticas.

La necesidad de adoptar este modelo educativo se basa en la filosofía de formar ciudadanos conscientes. Se espera que los estudiantes, al finalizar su educación básica regular, sean capaces de aplicar su formación en la resolución de problemas que puedan surgir en su comunidad, así como en su vida laboral y familiar.

De acorde a Misari (2020), argumentan que el aprendizaje basado en problemas no se limita a una simple adición de actividades de resolución de problemas a un currículo centrado en disciplinas, sino que representa una interpretación para el desarrollo profesional (p. 39). El pensamiento se presenta como una herramienta valiosa que nos ayuda a resolver problemas basados en nuestras experiencias, y el conocimiento se genera a partir de la acumulación de saberes (Misari, 2020, p. 39).

1.4.5.7 Características del aprendizaje basado en problemas

Escribano, citado por Misari (2008), indica que el aprendizaje basado en problemas se caracteriza por aspectos como el trabajo en grupos reducidos. En este modelo, los profesores desempeñan el papel de guías y facilitadores en el proceso de aprendizaje. Los problemas se consideran herramientas efectivas para desarrollar habilidades de resolución, permitiendo que la nueva información se asimile a través de un aprendizaje autodirigido.

Por otro lado, Garcés (2021) destaca que este modelo activo presenta diversas características. Se enfoca en el estudiante y su proceso de aprendizaje, donde, mediante el trabajo autónomo y

colaborativo, se logran los objetivos establecidos dentro del tiempo previsto. Además, promueve la interrelación de diferentes materias para abordar un problema específico, considerando diversos escenarios.

En este sentido, el aprendizaje basado en problemas tiene como objetivo transferir el aprendizaje a situaciones reales, otorgando igual importancia tanto a la adquisición de conocimientos como al desarrollo de habilidades de pensamiento (p. 19).

1.4.5.8 Elementos esenciales para el aprendizaje basado en problemas

De acuerdo con Larmer (2020) estos son los elementos esenciales para desarrollar el aprendizaje basado en problemas.

Contenido significativo. Aunque es cierto que no se puede "ver" tanto contenido al trabajar con ABP en comparación con las clases magistrales, los estudiantes profundizan más en los contenidos a través de proyectos. El docente debe planificar el proyecto de manera que se enfoque en los estándares de aprendizaje, reflejando lo que considera esencial en el currículo. Además, los estudiantes deben encontrarlo significativo, es decir, relacionado con su entorno e intereses (p. 32).

Necesidad de saber. Se puede presentar a los alumnos una idea inicial, describir la tarea, proporcionar instrucciones y recursos, o bien iniciar con un impacto emocional. Por ejemplo, mostrar un video de una playa paradisíaca que termina con el mensaje "cerrada por contaminación del agua" puede activar el interés de los estudiantes. Este tipo de evento provoca preguntas, lo que apela a su necesidad de saber. Larmer (2020)

Una pregunta que dirija la investigación. La pregunta central del proyecto debe ser provocativa, abierta y compleja, conectada con el núcleo del aprendizaje. Por ejemplo, "¿Cómo podemos reducir el número de días que esta playa permanecerá cerrada por contaminación?" Sin una pregunta guía clara, los estudiantes pueden no entender el propósito del proyecto y, por ende, no involucrarse adecuadamente. Larmer (2020)

Voz y voto para los alumnos. Una vez captado el interés de los alumnos, el profesor plantea las tareas a realizar. Podría ser un informe personal, más una presentación oral que se apoye en multimedia más un producto final, elaborado en equipos de cuatro y elegido por los propios alumnos. En el ejemplo, un anuncio publicitario, panfletos informativos, una web... etc. Hay una escala de autonomía de los alumnos que puede empezar por elegir entre varias opciones propuestas por el profesor y terminar pidiéndoles que propongan una idea de proyecto y que

ellos mismos se repartan responsabilidades y ajusten tiempos. Pero los alumnos deben tener capacidad de elección dentro de un proyecto (Larmer, 2020).

Competencias del siglo XXI. Una vez planteado el proyecto llega la hora del trabajo colaborativo. En grupos de tres o cuatro alumnos estos identifican tareas y responsabilidades y se las reparten (si esta parte la hace el profesor ya no hablamos de colaboración si no de cooperación). El trabajo colaborativo no sale solo. Antes del proyecto el profesor debe haber preparado a los alumnos con actividades o juegos de roles y de hacer equipo.

El proyecto del siglo XXI se plasma en herramientas del siglo XXI. Más trabajo previo: los alumnos deben haber aprendido antes de iniciar el proyecto a elaborar vídeos, exponer presentaciones, reflejar ideas y procesos en blogs... etc.

Un buen proyecto debería darles a los alumnos la posibilidad de practicar y así aprender las competencias demandadas en nuestros tiempos: expresión del pensamiento crítico, comunicación efectiva, uso de tecnologías y trabajo en equipo.

Investigación lleva a innovación. A partir del evento inicial y el debate, el docente recopila preguntas que ajustan la "gran pregunta". Los equipos deben investigar estas preguntas utilizando diversas fuentes, pero no simplemente recopilando información. La investigación debe llevar a más preguntas y a conclusiones propias sobre cómo abordar el problema, fomentando un ambiente que anime a los estudiantes a explorar nuevas perspectivas (Larmer, 2020).

Evaluación, realimentación y revisión. Mientras los estudiantes desarrollan sus productos, el profesor supervisa el proceso, revisando borradores y planes, y monitoreando el avance. La evaluación continua es crucial, ya que enseña a los alumnos que el trabajo de calidad requiere revisiones constantes. El docente también debe promover la crítica constructiva entre los estudiantes (Larmer, 2020).

Presentación el producto final ante una audiencia Trabajar para una audiencia real tiene mucho más significado para los alumnos que hacerlo solo para el profesor o un examen. Los resultados del proyecto deben presentarse a otras clases, padres o grupos relacionados, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su trabajo y sentirse orgullosos de lo que han logrado.

1.4.5.9 Importancia del aprendizaje basado en problemas

Según Gonzales (2014), los estudiantes que se educan mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP) desarrollan un razonamiento clínico superior y son más competentes en aplicar sus conocimientos de manera práctica. Además, mantienen una motivación más alta y utilizan estrategias que favorecen un aprendizaje profundo, en comparación con aquellos que reciben métodos de enseñanza expositivos tradicionales (p. 21).

En tal sentido, el aprendizaje es un proceso complejo que exige participación activa, pensamiento crítico, reflexión y búsqueda de información. Esto implica movilizar factores internos, como conocimientos, procedimientos y actitudes, que se reflejan en el saber, saber hacer y saber ser del estudiante. Por otro lado, los factores externos incluyen materiales, recursos tecnológicos y docentes, que son esenciales para la formación del nuevo profesional. Es crucial que la educación se ajuste al futuro ejercicio de la profesión, como se observa en este estudio de inmersión en ABP.

La implementación de un método educativo depende de la empatía entre docentes y estudiantes. A menudo, es complicado realizar cambios en la enseñanza, ya que los educadores tienden a replicar lo que aprendieron, y los estudiantes están acostumbrados a recibir información de forma pasiva. Los docentes son frecuentemente vistos como “sabelotodos”, lo que puede limitar el cuestionamiento y la refutación de lo que se enseña.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), la interacción entre los alumnos es fundamental para entender y resolver problemas. Esto se logra al elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, reconociendo la importancia del trabajo colaborativo, desarrollando habilidades de análisis y síntesis, y comprometiéndose con su proceso educativo (p. 24).

Es esencial que el docente despierte el interés y logre impactar en sus estudiantes al aplicar este método. Inicialmente, los alumnos pueden mostrarse reacios, ya que el ABP implica un enfoque colaborativo en lugar de la enseñanza tradicional. En este modelo, no se presenta el tema de manera directa; son los estudiantes quienes deben trabajar en torno a una problemática planteada, lo que inicia el desarrollo de la clase (Escribano, 2008).

CAPITULO II

MARCO CONCEPTUAL

II. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Pensamiento crítico

Específicamente en nuestro estudio tomamos como base o principio fundamental la definición de pensamiento crítico entendida como una habilidad cognitiva de alto nivel, la cual involucra procesos mentales complejos como: el análisis de datos, implicaciones, precisa soluciones alternativas y la argumentación de afirmaciones. Dominar es pensar de manera efectiva y tener capacidad de generar ideas originales (Sternberg, 1986).

Analizar información

Esta sub-habilidad hace referencia a la capacidad del estudiante para descomponer una situación o texto en sus elementos fundamentales con el fin de comprender su estructura, significado y consecuencias. Implica un proceso de observación, reconocimiento y categorización de la información relevante (Gonzales, 2014)

Inferir implicancias

Inferir implicancias consiste en la habilidad para anticipar, deducir o proyectar posibles consecuencias lógicas a partir de datos o hechos previamente analizados. Este proceso exige pensamiento deductivo y capacidad para establecer relaciones entre causas y efectos, incluso cuando estas no estén expresamente señaladas (Larmer, 2020)

Proponer alternativas de solución

Este indicador evalúa la capacidad del estudiante para generar posibles respuestas o soluciones frente a una situación problemática, considerando su viabilidad, pertinencia y adecuación al contexto (Facione, 1990).

Argumentar posición

Argumentar posición implica la capacidad de sustentar una postura personal de manera clara, lógica y fundamentada, ya sea en favor o en contra de una determinada afirmación o situación (Facione, 1990)

Por otro lado, respecto al aprendizaje basado en problemas, el desarrollo de nuestra investigación se sustenta en la siguiente definición:

2.2 El aprendizaje basado en problemas

Barrows, A. (1996) Es una metodología de enseñanza aprendizaje en que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes son básicos. Analizan y resuelven problemas guiados por un tutor.

En simples términos El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología activa centrada en el estudiante, donde se promueve la adquisición de conocimientos y habilidades mediante el análisis, la reflexión y la solución de problemas contextualizados en grupo. (Barrows, 1986).

De manera complementaria, explicamos las dimensiones o la metodología, en la cual estará basada nuestra metodología de intervención para mejorar el pensamiento crítico.

En el modelo 3C3R propuesto por Hung (2006) para diseñar problemas efectivos en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), las “3R” representan los componentes dinámicos que activan y profundizan el proceso de aprendizaje del estudiante. Estas son:

1. Investigación (Research)

El estudiante busca y selecciona activamente información útil para entender y abordar el problema. Esta fase potencia la autonomía, las habilidades de búsqueda y la capacidad de discriminar información relevante, lo que alimenta tanto la comprensión del contenido como la conexión de conceptos. (Hung, 2006)

2. Razonamiento (Reasoning)

Aquí el estudiante aplica el conocimiento adquirido para analizar, comparar, contrastar y proponer soluciones. Favorece el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades cognitivas de orden superior. Es un proceso iterativo que se complementa con la investigación. (Hung, 2006)

3. Reflexión (Reflection)

La reflexión ayuda al estudiante a tomar conciencia de cómo piensa y aprende. Actúa como una guía metacognitiva que permite integrar lo aprendido, evaluar las propias decisiones y extender el conocimiento más allá del problema específico. Además, optimiza el impacto de todo el proceso ABP. (Hung, 2006)

En el presente enfoque metodológico, inspirado en el modelo 3C3R propuesto por Hung (2006), se plantea un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que prioriza el uso de casos reales, no inventados ni puramente teóricos. Estos problemas se contextualizan a partir de situaciones cotidianas que ocurren en el entorno inmediato de los estudiantes, permitiendo así una mayor conexión entre los contenidos escolares y la realidad social. Esta contextualización no solo aporta relevancia al aprendizaje, sino que incrementa la motivación, el compromiso y el sentido de pertinencia de los alumnos hacia la actividad.

La metodología se centra en el desarrollo de habilidades de orden superior, priorizando el análisis sobre la memorización mecánica. A través de problemas auténticos, se promueve que los estudiantes no se limiten a buscar una “respuesta correcta”, sino que comprendan en profundidad el problema, evalúen diferentes perspectivas y propongan soluciones viables y fundamentadas.

Para fomentar el razonamiento y la reflexión, se incorporan herramientas prácticas como el árbol de problemas, el análisis FODA y la matriz de pros y contras, que permiten estructurar el pensamiento crítico, identificar causas y consecuencias, valorar escenarios posibles y tomar decisiones argumentadas. Estas herramientas se integran en el proceso de trabajo para facilitar que los estudiantes comprendan la complejidad de los temas abordados y aprendan a tomar decisiones de manera informada.

Asimismo, se habilitan espacios para que los estudiantes desarrollen ensayos, busquen evidencia, contrasten ideas y formulen argumentos. Estas actividades no solo fortalecen su capacidad de comunicación escrita y oral, sino que también favorecen la reflexión metacognitiva y la toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

Tabla 1 Comparativa de una clase tradicional a una clase con ABP

Aspecto	Clase tradicional / diferente	Clase con ABP
Inicio de la sesión	Empieza con teoría, conceptos o exposición del docente.	Empieza con un problema real, retador o significativo para los estudiantes.
Rol del docente	Transmisor de información, guía rígido.	Es un facilitador o mediador, plantea preguntas, da orientaciones, pero no da todas las respuestas.
Rol del estudiante	Receptor pasivo.	Protagonista activo del aprendizaje, investiga, debate, colabora.

Desarrollo de habilidades	Enfocado en recordar o repetir conceptos.	Desarrolla pensamiento crítico, análisis, toma de decisiones, trabajo colaborativo, comunicación.
Evaluación	Pruebas escritas tradicionales, centradas en conocimiento.	Evaluación de procesos, productos (como ensayos, exposiciones), solución de problemas, y reflexión.
Organización de la clase	Lineal: explicación → tarea → evaluación.	Dinámica, flexible: planteamiento del problema → análisis → búsqueda de soluciones → propuesta.
Tipo de aprendizaje	A corto plazo, memorístico.	Significativo y duradero, vinculado a la vida real.
Uso de recursos	Libros, cuadernos, a veces diapositivas.	Casos reales, noticias, debates, lluvia de ideas, organizadores gráficos, tecnología.

Fuente: Elaboración propia basada en investigaciones sobre diferentes aspectos en una sesión de clase.

A modo de conclusión, es posible afirmar que una clase basada en ABP se diferencia de las clases tradicionales porque no parte de conceptos teóricos para luego aplicarlos, sino que plantea problemas reales desde el inicio, invitando al estudiante a investigar, debatir, analizar y construir su propio conocimiento, con el docente como guía. Esto promueve el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la argumentación.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipos de estudio

3.1.1 Enfoque de investigación

Según DuocUC (2022), el término "Investigación Aplicada" se consolidó en el siglo XX para describir los estudios científicos dirigidos a solucionar problemas cotidianos y gestionar situaciones prácticas. En la actualidad, este tipo de investigación ha adquirido gran relevancia debido a la colaboración entre el ámbito educativo y el sector industrial. Su propósito principal es abordar y resolver problemáticas específicas, priorizando la generación y aplicación del conocimiento, lo que contribuye al avance cultural y científico (párr. 3).

La presente investigación es de tipo aplicada, ya que tiene como finalidad resolver un problema educativo concreto dentro de un contexto específico. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación aplicada “busca conocer para hacer, es decir, su propósito es encontrar soluciones a problemas prácticos mediante la aplicación de conocimientos teóricos”. En este caso, se implementa la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para potenciar el pensamiento crítico en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E. República de Chile, Casma. Se pretende no solo analizar el impacto de esta metodología, sino también generar evidencias que puedan ser útiles para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

3.1.2 Enfoque cuantitativo

Según Hernández, et al, (2014), el enfoque cuantitativo se fundamenta en los planteamientos de pensadores como Auguste Comte y Émile Durkheim. Esta perspectiva investigativa sostiene que el conocimiento debe ser medible y verificable, obteniéndose a través de un proceso deductivo basado en datos numéricos y análisis estadísticos inferenciales para corroborar hipótesis establecidas previamente. Se vincula estrechamente con el positivismo y las ciencias naturales, y suele emplear el estudio de casos representativos con el fin de formular generalizaciones.

En este contexto, la presente investigación adopta este enfoque como un pilar esencial para fortalecer sus objetivos, ya que representa un recurso clave en la optimización del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y en la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes del

área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del cuarto grado de secundaria en la I.E. 88102 de Casma en el año 2024.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo permite establecer correlaciones estadísticas entre variables, como el efecto del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico. Mediante la comparación de resultados obtenidos en pruebas estandarizadas aplicadas antes y después de la implementación de esta metodología, se puede identificar un avance significativo en las capacidades de análisis y síntesis de los estudiantes. Estos hallazgos evidencian que el ABP, al ser analizado desde una perspectiva cuantitativa, no solo contribuye al aprendizaje, sino que también impulsa el desarrollo de competencias críticas indispensables para la formación integral del alumnado.

3.2 Métodos de la investigación

3.2.1 Analítico – Sintético

Para el desarrollo de esta investigación se empleó el método analítico-sintético, el cual combina dos procesos intelectuales esenciales: el análisis y la síntesis. Según Hurtado y Toro (1998), el análisis permite descomponer mentalmente un todo en sus partes para estudiar sus relaciones, propiedades y componentes, mientras que la síntesis integra esas partes analizadas para descubrir conexiones y generalizar características esenciales.

En el contexto del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, este método permitirá examinar en detalle cómo se desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes y, posteriormente, sintetizar los hallazgos para formular conclusiones sobre la efectividad del ABP en la formación de ciudadanos reflexivos y participativos.

3.2.2 Método estadístico

Asimismo, se empleó el método estadístico para garantizar la confiabilidad de los resultados obtenidos. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), este método implica varias etapas: recolección, procesamiento y presentación de datos. En la presente investigación, la recolección de datos se realizará a través de instrumentos diseñados para medir el nivel de

pensamiento crítico de los estudiantes antes y después de la aplicación del ABP. Posteriormente, en la fase de procesamiento, la información será revisada, clasificada y analizada mediante herramientas estadísticas. Finalmente, en la etapa de presentación, los datos obtenidos serán organizados en cuadros y gráficos que facilitan su interpretación y permiten evidenciar el impacto del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico.

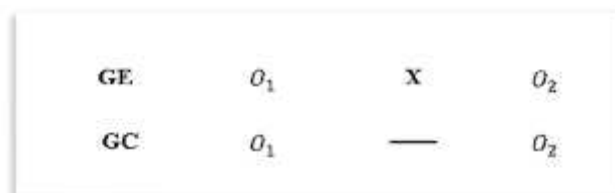
La combinación del método analítico-sintético y el método estadístico en esta investigación permitirá no solo descomponer y examinar en profundidad el fenómeno estudiado, sino también cuantificar los resultados de manera objetiva, asegurando así la validez y confiabilidad del estudio.

3.3 Diseño de la investigación

Diseño cuasi experimental

La descripción de diseño cuasiexperimental propuesta por Hedrick et al. (1993) es la siguiente: Los diseños cuasiexperimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es imposible, los cuasiexperimentos (semejantes a los experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada (p. 58)

Esquema



Donde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

O1: Pre test

O2: Post test

X: Aplicación de la metodología: Aprendizaje basado en problemas

-: Ausencia de estímulo

3.4 Población, muestra y muestreo

3.4.1 Población

De acuerdo con Arias (2006), La población es un grupo contable o incontable de elementos con cualidades comunes o iguales para los cuales serán consideradas en las investigaciones.

En nuestra investigación nuestra población está conformada por todos los estudiantes del 4to grado de educación secundaria de la IE República de Chile, Casma, mismos que conforman las secciones “A, B, C Y D”.

Esta población fue seleccionada porque representa un grupo clave dentro del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, que es donde se busca fortalecer el pensamiento crítico. Además, trabajar con estudiantes de cuarto grado permite observar cómo estas habilidades se manifiestan en una etapa cercana a la finalización de su formación escolar básica, lo cual aporta valor al análisis de los resultados.

3.4.2 Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), una muestra es un subconjunto de elementos extraídos de una población que se selecciona con la finalidad de representar sus características principales. Su adecuada selección permite realizar inferencias válidas y generalizables sobre la población total, siempre que se apliquen criterios científicos de muestreo.

En este contexto, nuestra muestra de estudio está conformada por dos grupos de 31 estudiantes cada uno, pertenecientes al 4to grado de secundaria de la I.E. República de Chile, en Casma. El grupo experimental está compuesto por los estudiantes del 4to “B”, mientras que el grupo control corresponde a los del 4to “C”, sumando un total de 62 estudiantes.

La elección de estos grupos se realizó considerando criterios de accesibilidad y homogeneidad en cuanto a características educativas y contexto socioeducativo, lo que garantiza una base sólida para la comparación de resultados entre el grupo que recibe la intervención basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el grupo que sigue el enfoque tradicional.

3.4.3 Muestreo

Según Sampieri, Collado y Lucio (2018), el muestreo no probabilístico por conveniencia se utiliza cuando el investigador selecciona a los participantes en función de criterios específicos que facilitan el desarrollo del estudio, como el acceso, la disponibilidad y las características similares entre grupos.

En esta investigación, se aplicó este tipo de muestreo debido a que los salones 4° “B” y 4° “C” presentan condiciones pedagógicas y características similares, además de estar disponibles para la aplicación de la estrategia metodológica propuesta. Esta elección permite una intervención directa y controlada del aprendizaje basado en problemas (ABP) en un grupo (experimental) y la comparación con otro grupo (control) bajo enseñanza tradicional, favoreciendo la validez interna del estudio.

3.5 Variables

3.5.1 Variable independiente: Aprendizaje basado en Problemas.

La variable independiente es el factor o condición que el investigador manipula con intención de observar su efecto sobre otra variable. Según Verywell Mind (2009), esta variable representa la causa en un experimento y es controlada por el investigador para analizar cómo afecta el resultado medido. En diseño educativo, la variable independiente se constituye mediante la aplicación de un método o intervención específica, lo que permite evaluar su impacto en los resultados académicos o cognitivos de los estudiantes

En esta investigación, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) cumple el rol de variable independiente porque se introduce deliberadamente en el grupo experimental con el propósito de medir su influencia en el pensamiento crítico de los estudiantes. Según literatura actual, el ABP promueve el pensamiento reflexivo y la resolución de problemas mediante el aprendizaje activo (Barrows & Tamblyn, 1980), lo cual corrobora que su aplicación es el elemento causal que se ajusta al diseño del estudio.

3.5.2 Variable Dependiente: Pensamiento crítico

La variable dependiente es aquella que el investigador busca observar, medir o explicar, ya que se espera que cambie como resultado de la manipulación de otra variable: la independiente. De

acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), la variable dependiente representa los efectos, consecuencias o resultados que surgen cuando se introduce una condición experimental. Es decir, es el fenómeno que se espera modificar a partir de la intervención. Esta variable está directamente relacionada con los objetivos de la investigación y suele medirse a través de instrumentos específicos que permitan evaluar su comportamiento.

En nuestra investigación, el pensamiento crítico es considerado una variable dependiente porque se busca observar cómo esta habilidad se ve influenciada por la aplicación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Según McMillan (2016), en estudios educativos, las habilidades cognitivas como el pensamiento crítico suelen ser variables dependientes porque son los resultados deseados de una intervención pedagógica. En este caso, no se modifica directamente el pensamiento crítico, sino que se aplica una estrategia de enseñanza (la variable independiente), esperando que ello genere cambios significativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Para que el desarrollo del pensamiento crítico no quede reducido a una noción abstracta o meramente declarativa, es fundamental establecer un anclaje operativo que permita a los estudiantes reconocer, activar y ejercitar conscientemente esta competencia cada vez que se trabaje en clase. Este anclaje consiste en vincular el pensamiento crítico con acciones concretas, herramientas cognitivas y estructuras repetibles, de modo que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo deben proceder cuando se les plantea una situación que requiere pensamiento crítico.

Tal como sostiene Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico debe ser enseñado como una habilidad estructurada, mediante prácticas consistentes que promuevan la toma de decisiones reflexivas y el juicio bien fundamentado. Esta visión implica que el estudiante no solo desarrolle habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis o la evaluación (Facione, 1990), sino también que se familiarice con un conjunto de estrategias intelectuales concretas que podrá activar cada vez que el contexto lo requiera.

Además, este enfoque favorece la metacognición, por lo que, el estudiante puede monitorear sus propias acciones: sabe cuándo está aplicando pensamiento crítico, cuándo necesita más evidencia, cuándo debe reformular una idea o cuándo está frente a un sesgo o una inferencia débil.

Tabla 2 Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valoración
PENSAMINET O CRÍTICO	Milla (2012) explica se trata de una habilidad cognitiva de alto nivel, la cual involucra procesos mentales complejos como: el análisis de datos, implicaciones, precisa soluciones alternativas y la argumentación de afirmaciones. Dominar es pensar de manera efectiva y tener capacidad de generar ideas originales.	El PC tiene procesos mentales de alto nivel, como: análisis de información, inferencia de implicaciones, generación de alternativas de solución defensa de una visión	Analizar información	● Reconocer las ideas primordiales en un texto ● Reconocer la situación problemática de un caso ● Identificar en un caso los sujetos involucrados y sus acciones ● Determinar las causas y consecuencias de una situación problemática.	1, 2, 5 y 8	1.nunca 2.casi nunca 3.a veces 4.casi siempre 5.siempre
			Inferir implicancias	● Deducir implicancias. ● Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados ● Realiza implicancias de acuerdo a datos analizado	3, 6 y 10	
			Proponer alternativas de solución	● Establece coherencia entre alternativas y problema. ● Crea alternativas a realizar. ● Compromete a su contexto inmediato	4, 7 y 9	
			Argumentar posición	● Adopta posición a favor o en contra. ● Da pruebas de su posición ● Sustentar ideas y conclusiones.	11, 12 y 13	
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología activa centrada en el estudiante, donde se promueve la adquisición de conocimientos y habilidades mediante el análisis, la reflexión y la solución de problemas contextualizados en grupo. (Barrows, 1986)	El ABP tiene las siguientes dimensiones: investigación, razonamiento y reflexión	Investigación (Research)	▪ Organiza información sobre sus emociones y actitudes personales en situaciones cotidianas y propone un modelo de registro o gráfico de seguimiento. ▪ Usa modelos de reflexión personal para tomar decisiones responsables en situaciones problemáticas o de conflicto. ▪ Usa modelos de planificación para desarrollar acciones basadas en valores, normas y responsabilidades ciudadanas. ▪ Usa modelos de participación democrática para analizar y resolver problemas comunitarios o escolares. ▪ Reconoce relaciones entre justicia, equidad y respeto a normas en situaciones sociales, y las expresa en un modelo comparativo o gráfico.		
			Razonamiento (Reasoning)			
			Reflexión (reflection)			

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1 Técnicas

1.4.5.10 Recopilación de datos

Según Creswell (2014), la recopilación de datos en la investigación cuantitativa implica el uso de instrumentos como encuestas o pruebas estandarizadas para reunir información que pueda ser cuantificada y analizada de forma objetiva.

"La recopilación de datos es un proceso de adquirir información de diversas fuentes, utilizando instrumentos como cuestionarios, entrevistas, y observación directa, para asegurar que la investigación sea objetiva y sistemática" (Creswell, 2014, p. 169).

1.4.5.11 Análisis estadístico

Field (2013) destaca la importancia del análisis estadístico para interpretar los datos y obtener conclusiones válidas a partir de ellos:

El análisis estadístico es esencial para interpretar los datos numéricos de manera que se puedan hacer inferencias y tomar decisiones informadas basadas en la evidencia. (Field, 2013, p. 35).

En este sentido, el análisis puede implicar técnicas como ANOVA, regresión lineal, o pruebas t, que son comunes en estudios cuasiexperimentales para evaluar las diferencias entre grupos.

En nuestra investigación cuasiexperimental, usaremos la prueba T student para comparar los resultados del pretest y post-test de los dos grupos (experimental y de control) y evaluar si el aprendizaje basado en problemas (ABP) tuvo un efecto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico.

Estadística descriptiva

Nos ayudara a describir los datos, los valores o las puntuaciones obteniendo en ambos grupos tanto en el pre-test como en el pos-test. Hemos considerado la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y medidas de dispersión así tenemos:

Elaboración de tabla de datos: nos sirvió para ordenar los datos recopilados distribuyéndolos en filas y columnas en que aparecen en forma de números.

Elaboración de gráficos de barras: aquí se presenta de manera más objetiva y visual los datos en una tabla facilitando la comprensión y a la vez dejando apreciar las características de todo o conjunto. Como se presentará detalladamente en la parte de los resultados, antes y después de haber aplicado la estrategia ABP.

Media aritmética: nos dio a conocer el puntaje promedio de los estudiantes del grupo experimental y de control obtenidos en el pre y pos-test, esto después de aplicar la estrategia ABP.

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i f_i}{n}$$

Mediana: nos ayudó a obtener el valor central de la distribución en las calificaciones obtenidas, dividiendo la distribución en dos partes iguales. Permitirá dar un equilibrio entre los resultados del grupo control y experimental donde se aplicó la estrategia ABP.

$$Me = y_{i-1} + \frac{C_i \left[\frac{n}{2} - F_{i-1} \right]}{f_i}$$

Varianza: nos permitió confrontar la variabilidad de los resultados en ambos grupos, con respecto a la media, para obtener mayor exactitud en los resultados y reducir el índice de error; después de aplicar la estrategia ABP.

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 f_i}{n}$$

Desviación estándar: esto nos permitió una mejor visión en cuanto a la interpretación de los datos (en ambos grupos)

$$S_{(x)} = \sqrt{S^2}$$

Coeficiente de variación: nos permitió medir la variación relativa de las calificaciones con respecto a la media y cuantificar la relación entre la desviación estándar y la media. Permite dar alcances o respuestas porcentuales en cuanto a la aplicación de la estrategia aprendizaje basado en problemas; así mismo precisar y contrastar el nivel de dichos resultados (en ambos grupos).

$$C.V = \frac{S_{(x)}}{\bar{X}} \cdot 100\%$$

Estadística Inferencial:

A través de la estadística inferencial validaremos los resultados obtenidos en la estadística descriptiva de una muestra. Debido a que el número de estudiantes fue de 31 y 31 para el grupo experimental y control respectivamente se aplicó la prueba t - student; a través de ésta, se validara la hipótesis planteada.

La prueba estadística de la hipótesis que se aplicó fue

$$S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2} = \sqrt{\frac{s_1^2(n_1 - 1) + s_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

Siendo:

T = Valor de la prueba de Student.

n_1 y n_2 = Tamaño de la muestra 1 y 2 respectivamente.

$\bar{x}_1$ y $\bar{x}_2$ = Media de la muestra 1 y 2 respectivamente

1.4.5.12 Análisis de información

s_1^2 y s_2^2 = Desviación estándar de la muestra 1 y 2 respectivamente

Según Patton (2015), el análisis de información en investigación cualitativa y cuantitativa implica la transformación de datos en conocimientos aplicables:

El análisis de información implica procesar y estructurar los datos de manera que revelen patrones, tendencias y relaciones que no son evidentes en la superficie (Patton, 2015, p. 307).

En investigaciones cuantitativas, este proceso incluye la interpretación de los resultados de las pruebas estadísticas y la comparación de los hallazgos con las hipótesis planteadas.

En nuestra investigación analizaremos el impacto o la influencia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico, de acuerdo a los resultados que arrojen nuestros instrumentos de investigación.

1.4.5.13 Síntesis de información

Hsieh y Shannon (2005), aunque centrados en la investigación cualitativa, explican la importancia de la síntesis como parte del proceso de análisis:

"La síntesis de información implica unir y organizar la información de forma coherente, para que los resultados puedan ser aplicados a la teoría existente y ser útiles para la toma de decisiones" (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1279).

En nuestra investigación la síntesis también involucra la comparación de los resultados con estudios previos, utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales para proporcionar un marco interpretativo que explique los datos recogidos.

3.6.2 Instrumento

Prueba estandariza contextualizada para evaluar el pensamiento crítico de Milla (Anexo 1)

La prueba de Milla es un instrumento diseñado para evaluar el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. Esta prueba fue desarrollada por la autora Milagros Rosario Milla Virhuez como parte de su tesis de maestría en la Universidad San Ignacio de Loyola en el año 2012. Está orientada a medir de manera específica y estandarizada las capacidades que componen el pensamiento crítico, permitiendo identificar el nivel de desarrollo de esta competencia en los adolescentes.

La prueba está compuesta por 13 ítems distribuidos en cuatro dimensiones del pensamiento crítico: análisis de la información (ítems 1, 2, 5 y 8), inferencia de implicancias (ítems 3, 6 y 10), propuesta de alternativas de solución (ítems 4, 7 y 9) y argumentación de posición (ítems 11, 12 y 13). Cada ítem ha sido construido con criterios técnicos y validados por cinco jueces expertos. Su aplicación puede ser individual o colectiva, y está dirigida a estudiantes entre 14 y 19 años de edad que cursan el nivel secundario.

El instrumento tiene una confiabilidad aceptable, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.756, y ha sido estandarizado con una muestra piloto de 37 estudiantes de quinto de secundaria con características similares a la población objetivo. El tiempo estimado para su aplicación es de 60 minutos, incluyendo 15 minutos de instrucciones previas. La corrección se realiza de forma manual utilizando un baremo percentilar (P25-P75), el cual permite clasificar a los estudiantes en tres niveles: bajo, promedio y alto.

A diferencia de otras pruebas que utilizan escalas de tipo Likert, la prueba de Milla se basa en la selección de respuestas correctas para cada ítem, evaluando directamente el desempeño del estudiante frente a situaciones que exigen razonamiento, juicio lógico, inferencia y argumentación. Gracias a esta estructura, el instrumento proporciona una visión precisa del nivel de pensamiento crítico, siendo útil para investigaciones y diagnósticos educativos.

Se eligió la prueba de Milla porque está diseñada específicamente para estudiantes de secundaria y ha sido validada en el contexto peruano, lo que la hace pertinente para este estudio. A diferencia de otros instrumentos, evalúa el pensamiento crítico de forma contextualizada y confiable, permitiendo obtener resultados precisos y adecuados para la población estudiada.

Ficha técnica del Prueba estandariza contextualizada para evaluar el pensamiento crítico de Milla (Anexo 1).

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción de los resultados

4.1.1. Resultados del pre-test en los grupos control y experimental

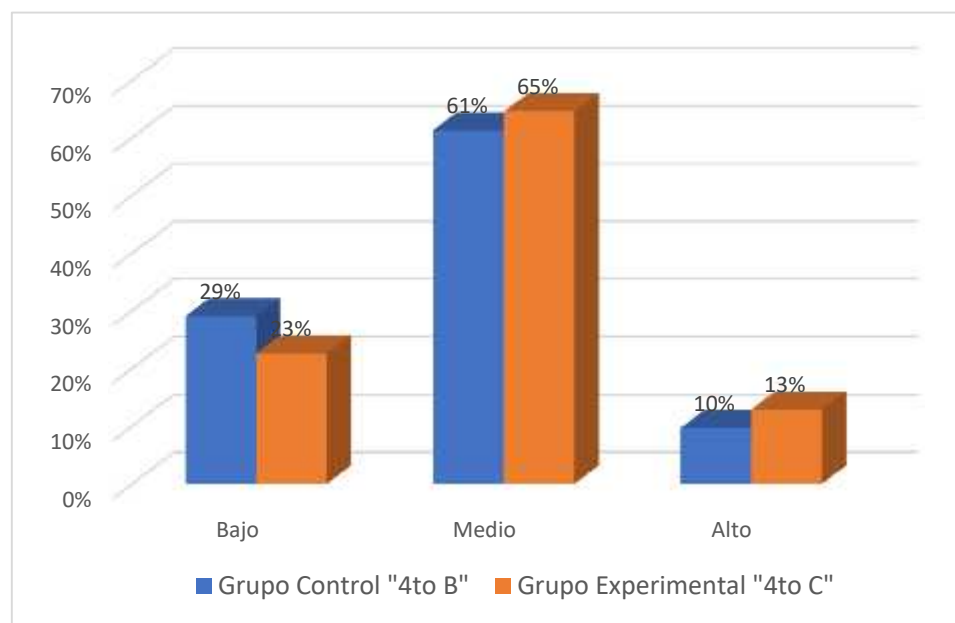
CUADRO N° 01

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pre Test en la capacidad Analiza información en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo de control “4to B”		Grupo de control “4to C”	
	fi	hi %	fi	hi %
Bajo	9	29%	7	23%
Regular	19	61%	20	65%
Alto	3	10%	4	13%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 01

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pre Test en la capacidad Analiza información en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que, tanto para el G.C como para el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad Analiza información fue mínima 10% y 15% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala en la escala medio fue 61% y 65% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 29% y 23% respectivamente.

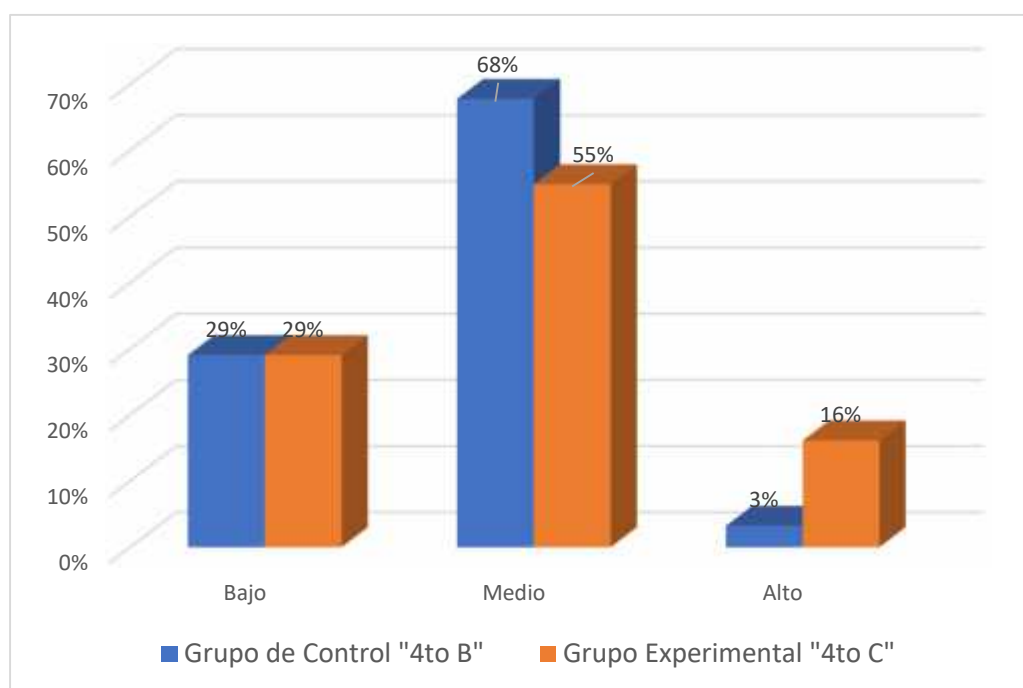
CUADRO N° 02

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pre Test en la capacidad Inferir implicancias en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo de control "4to B"		Grupo de control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi %
Bajo	9	29%	9	29%
Medio	21	68%	17	55%
Alto	1	3%	5	16%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 02

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pre Test en la capacidad Inferir implicancias en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad Inferir implicancias fue regular 3% y 16% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 68% y 55% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 29% y 29% respectivamente.

CUADRO N° 03

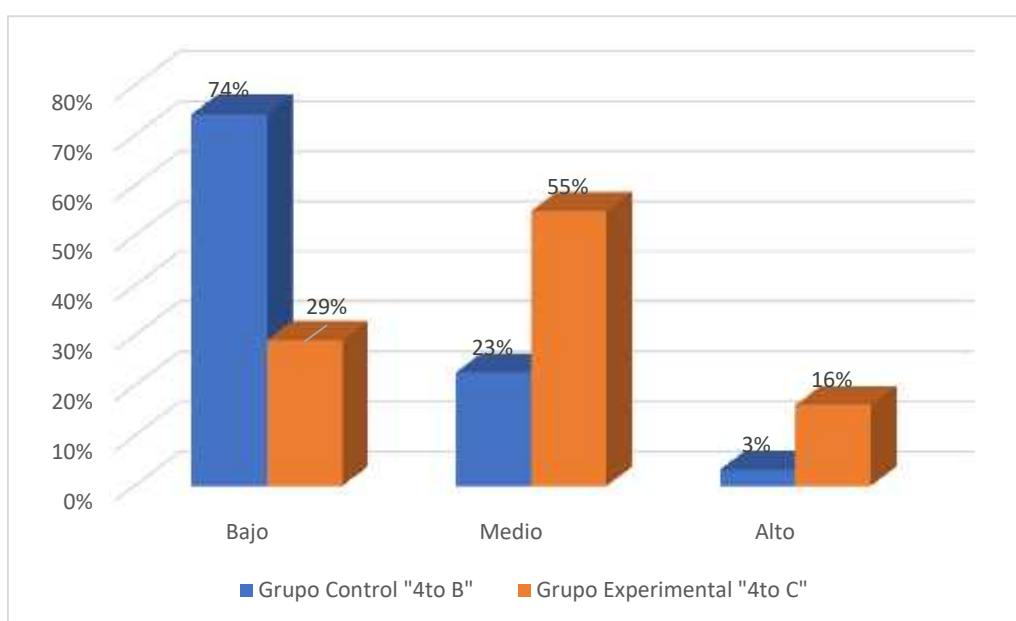
Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pre Test en la capacidad Proponer

Nivel	Grupo Control "4to B"		Grupo Control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi%
Bajo	23	74%	9	29%
Medio	7	23%	17	55%
Alto	1	3%	5	16%
Total	31	100%	31	100%

alternativas de solución en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

GRÁFICA N° 03

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pre Test en la capacidad Proponer alternativas de solución en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad Proponer alternativas de solución fue del 3% y 16% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 23% y 55% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 74% y 29% respectivamente.

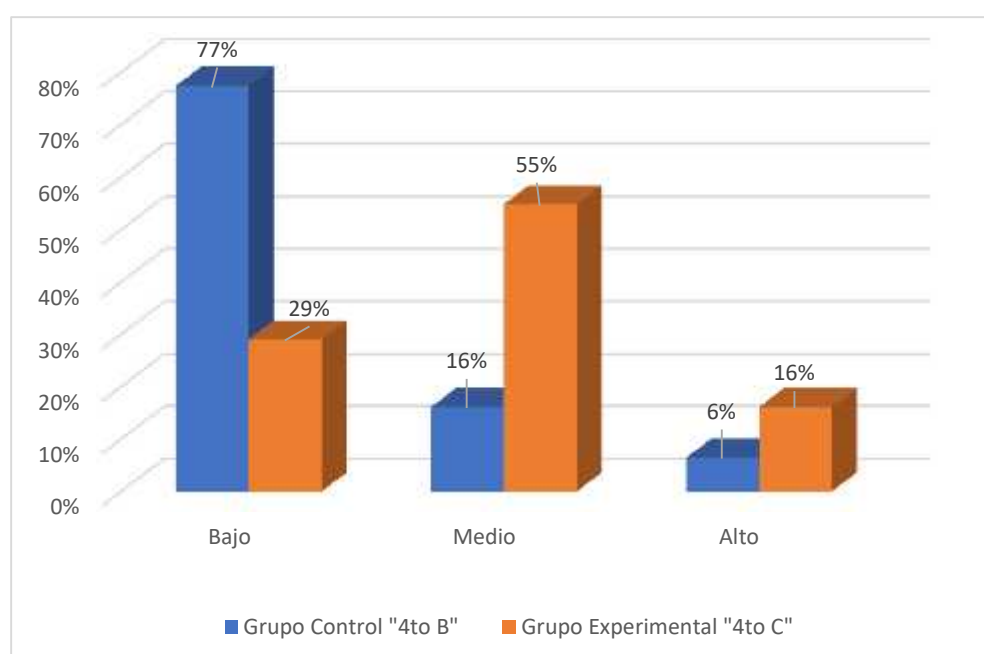
CUADRO N° 04

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pre Test en la capacidad Argumentar posición en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo Control "4to B"		Grupo Control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi%
Bajo	24	77%	9	29%
Medio	5	16%	17	55%
Alto	2	6%	5	16%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 04

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pre Test en la capacidad Argumentar posición en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad Argumentar posición fue del 6% y 16% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 16% y 55% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 77% y 29% respectivamente.

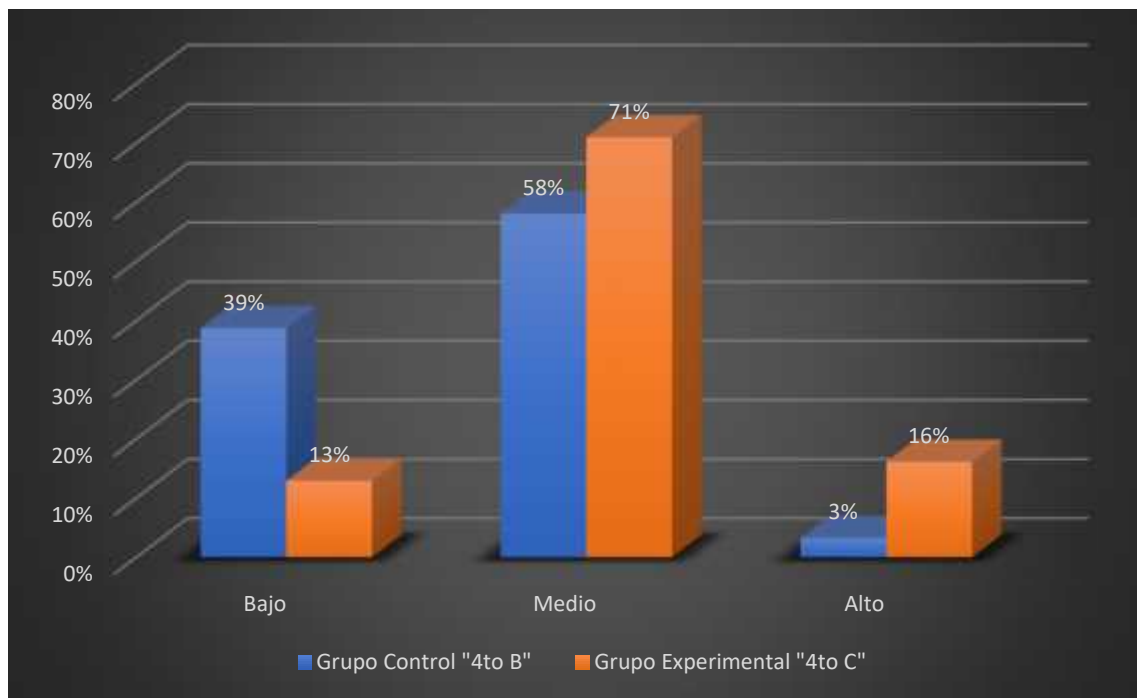
CUADRO N° 05

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pre Test en la variable Pensamiento Crítico en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo Control "4to B"		Grupo Control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi%
Bajo	12	39%	4	13%
Medio	18	58%	22	71%
Alto	1	3%	5	16%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 05

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pre Test en la variable Pensamiento Crítico en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la competencia general es decir en la variable general: Pensamiento crítico fue del 3% y 16% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 58% y 71% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 39% y 13% respectivamente.

CUADRO N° 06

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pre test en la capacidad de analizar información del grupo control y experimental.

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
Datos	Se asumen varianzas iguales	.994	.323	-.764	60	.224	.448	-.25806	.33771	-.93358	.41746
	No se asumen varianzas iguales			-.764	58.447	.224	.448	-.25806	.33771	-.93395	.41782

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02.

Analizando el cuadro N° 06, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que $\text{sig.} = 0,323 > 0,05$, por lo tanto se acepta la H0, luego se asumen las varianzas de las dos poblaciones iguales.

Prueba T de Student para la diferencia de medias:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Se observa un nivel de significancia de 5% que el $\text{sig.} = 0,448$ (p valor) $> 0,05$, por lo tanto se acepta la H0, demostrándose que no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental.

CUADRO N° 07

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pre test en la capacidad de inferir implicancias del grupo control y experimental.

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	2.791	.100	-.476	60	.318	.636	-.16129	.33884	-.83907	.51649
	No se asumen varianzas iguales			-.476	53.895	.318	.636	-.16129	.33884	-.84065	.51807

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02.

Analizando el cuadro N° 07, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que $\text{sig.} = 0,100 > 0,05$, por lo tanto se acepta la H0, luego se asumen las varianzas de las dos poblaciones iguales.

Prueba T de Student para la diferencia de medias:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Se observa un nivel de significancia de 5% que el $\text{sig.} = 0,636$ (p valor) $> 0,05$, por lo tanto se acepta la H0, demostrándose que no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental.

CUADRO N° 08

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pre test en la capacidad proponer alternativas de solución del grupo control y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	2.383	.128	-2.660	60	.005	.010	-.93548	.35170	-1.63898	-.23199
	No se asumen varianzas iguales			-2.660	56.717	.005	.010	-.93548	.35170	-1.63982	-.23115

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02

Analizando el cuadro N° 08, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que $\text{sig.} = 0,128 > 0,05$, por lo tanto se acepta la H_0 , luego se asumen las varianzas de las dos poblaciones iguales.

Prueba T de Student para la diferencia de medias:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Se observa un nivel de significancia de 5% que el $\text{sig.} = 0,010$ (p valor) $< 0,05$, por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , demostrándose que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental.

CUADRO N° 09

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pre test en la capacidad argumentar posición del grupo control y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	2.210	.142	-1.726	60	.045	.090	-2.12903	1.23359	-4.59658	.33852
	No se asumen varianzas iguales			-1.726	57.861	.045	.090	-2.12903	1.23359	-4.59846	.34040

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02

Analizando el cuadro N° 09, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que $\text{sig.} = 0,142 > 0,05$, por lo tanto se acepta la H_0 , luego se asumen las varianzas de las dos poblaciones iguales.

Prueba T de Student para la diferencia de medias:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Se observa un nivel de significancia de 5% que el $\text{sig.} = 0,090$ (p valor) $> 0,05$, por lo tanto se acepta la H_0 , demostrándose que no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental.

CUADRO N° 10

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pre test en la variable general de Pensamiento Crítico del grupo control y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	1.160	.286	-2.437	60	.009	.018	-.93548	.38386	-1.70331	-.16765
	No se asumen varianzas iguales			-2.437	59.018	.009	.018	-.93548	.38386	-1.70358	-.16739

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02

Analizando el cuadro N° 10, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que $\text{sig.} = 0,286 > 0,05$, por lo tanto se acepta la H_0 , luego se asumen las varianzas de las dos poblaciones iguales.

Prueba T de Student para la diferencia de medias:

Donde se plantea las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Se observa un nivel de significancia de 5% que el $\text{sig.} = 0,018$ (p valor) $< 0,05$, por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , demostrándose que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental.

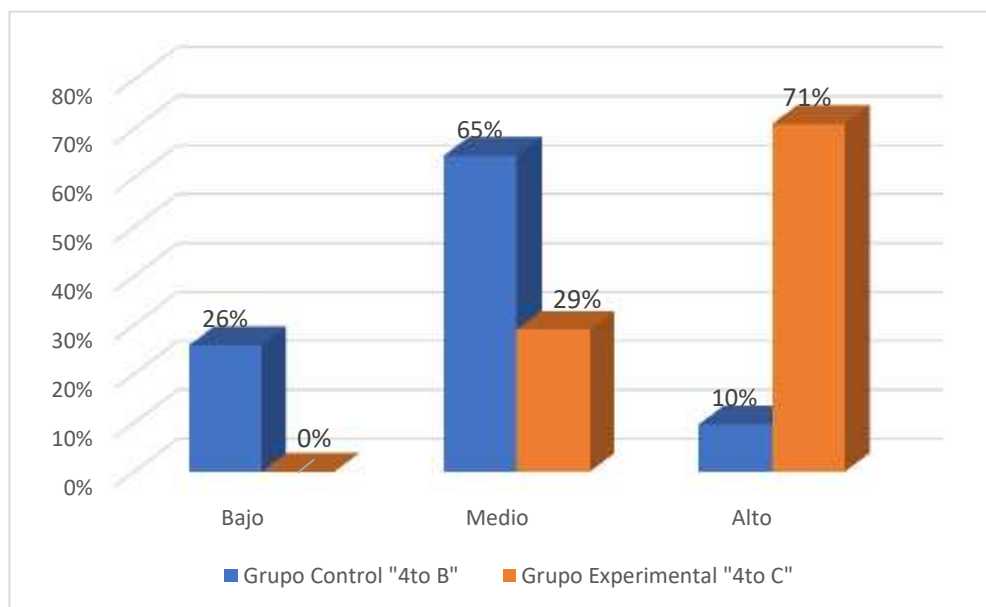
CUADRO N° 11

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pos Test en la capacidad Analiza información en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo Control "4to B"		Grupo Control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi%
Bajo	8	26%	0	0%
Medio	20	65%	9	29%
Alto	3	10%	22	71%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 01

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pos Test en la capacidad Analiza información en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad Analiza información fue del 10% y 71% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 65% y 29% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 26% y 0% respectivamente.

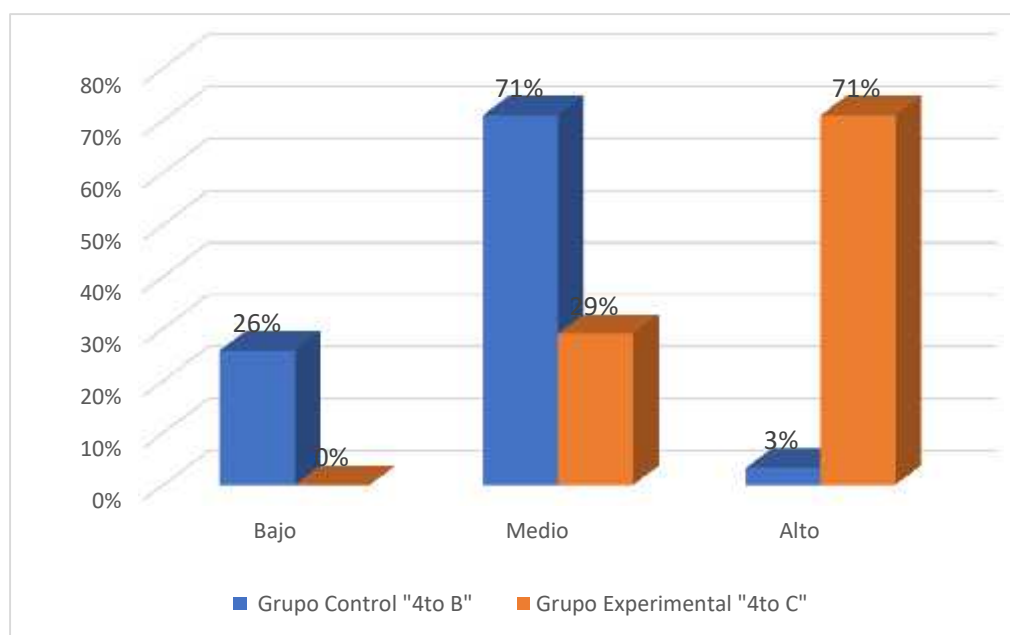
CUADRO N° 12

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pos Test en la capacidad Inferir implicancias en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo Control "4to B"		Grupo Control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi%
Bajo	8	26%	0	0%
Medio	22	71%	9	29%
Alto	1	3%	22	71%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 02

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pos Test en la capacidad Inferir implicancias en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad Inferir implicancias fue del 3% y 71% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 65% y 29% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 26% y 0% respectivamente.

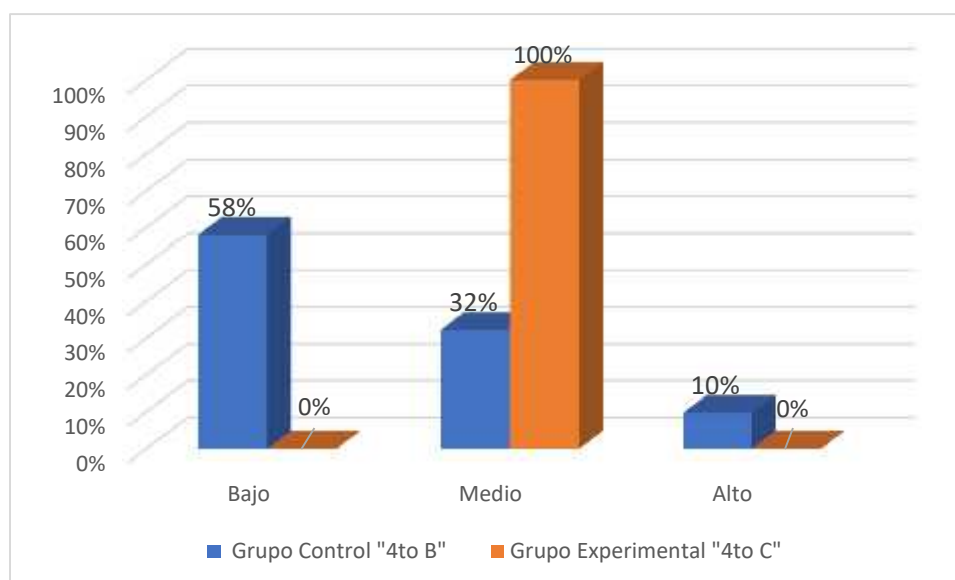
CUADRO N° 13

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pos Test en la capacidad Proponer alternativas de solución en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo Control "4to B"		Grupo Control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi%
Bajo	18	58%	0	0%
Medio	10	32%	31	100%
Alto	3	10%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 03

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pos Test en la capacidad Proponer alternativas de solución en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad Proponer alternativas de solución fue del 10% y 0% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 32% y 100% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 58% y 0% respectivamente.

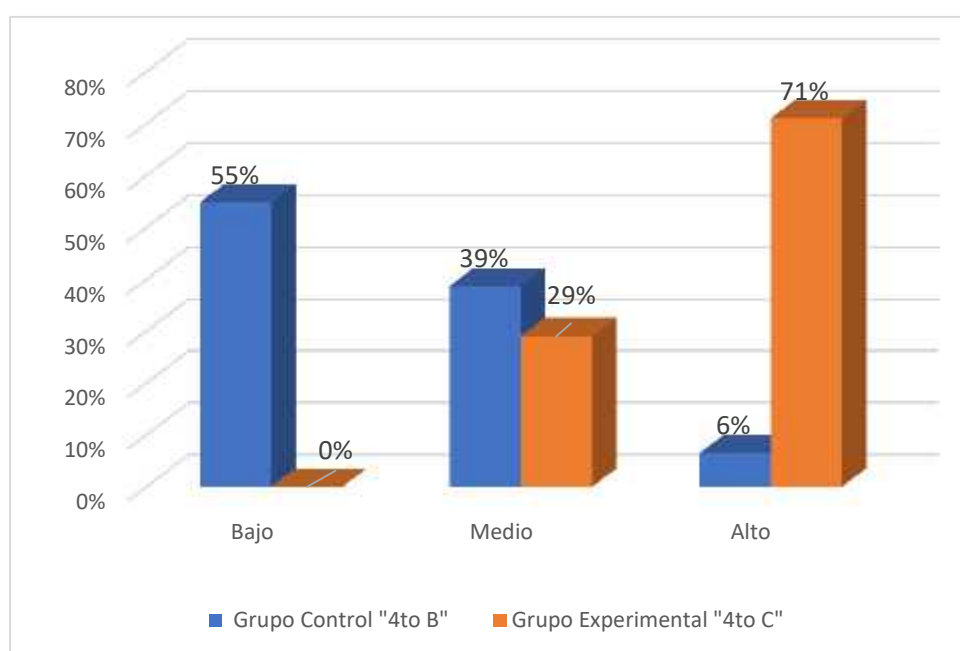
CUADRO N° 14

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pos Test en la capacidad Argumentar posición en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo Control "4to B"		Grupo Control "4to C"	
	fi	hi %	fi	hi%
Bajo	17	55%	0	0%
Medio	12	39%	9	29%
Alto	2	6%	22	71%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 14

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pos Test en la capacidad Argumentar posición en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la capacidad argumentar posición fue del 6% y 71% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 39% y 29% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 55% y 0% respectivamente.

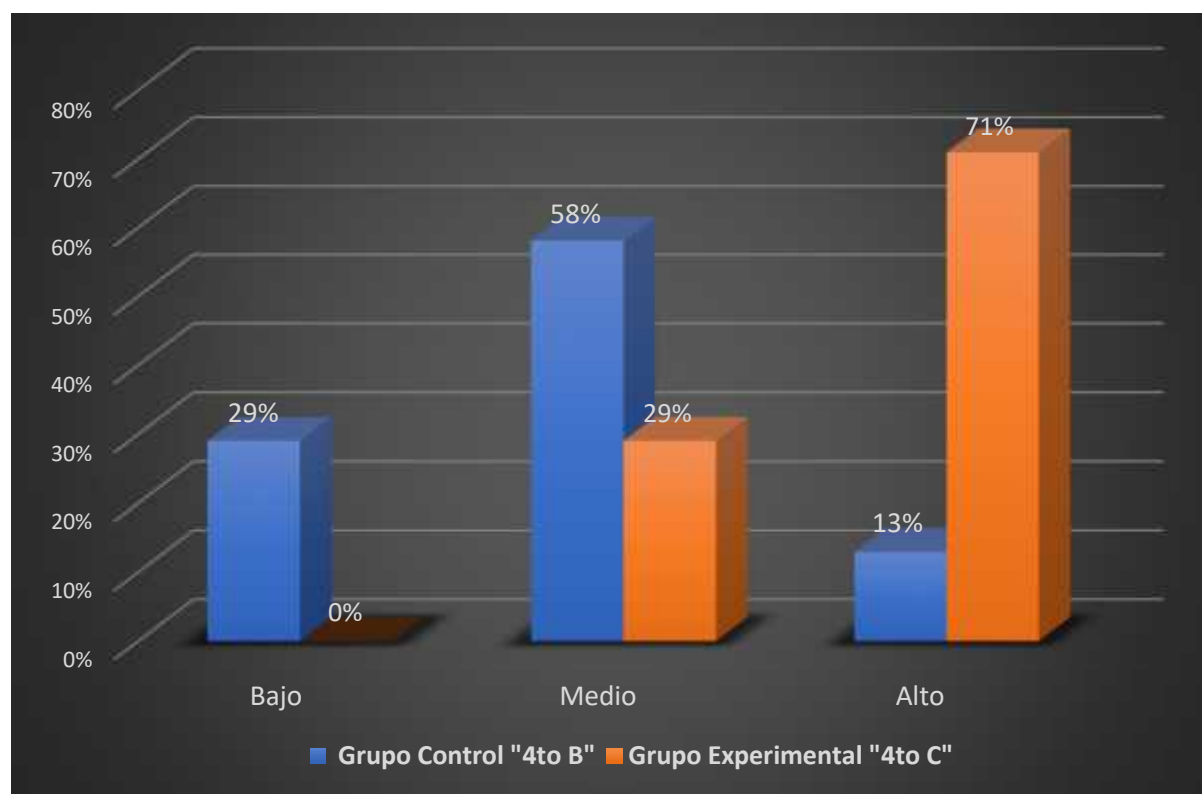
CUADRO N° 15

Título: Distribución de frecuencias de los resultados del Pos Test en la variable Pensamiento Crítico en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental

Escala	Grupo de control "4to"B"		Grupo de control "4to"C"	
	fi	hi%	fi	hi%
Bajo	9	29%	0	0%
Medio	18	58%	9	29%
Alto	4	13%	22	71%
Total	31	100%	31	100%

GRÁFICA N° 15

Título: Distribución porcentual de los resultados del Pos Test en la variable Pensamiento Crítico en el Grupo de Control y en el Grupo Experimental



Interpretación: Se observó que para el G.C y el G.E. el porcentaje de los estudiantes en la variable pensamiento crítico fue del 13% y 71% respectivamente en la escala alto, asimismo el porcentaje en la escala medio fue 58% y 29% respectivamente, mientras que en la escala bajo fue 29% y 0% respectivamente.

CUADRO N° 16

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pos test en la capacidad de analizar información del grupo control y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	17.467	<.001	-10.008	60	<.001	<.001	-2.35484	.23528	-2.82548	-1.88420
	No se asumen varianzas iguales			-10.008	38.331	<.001	<.001	-2.35484	.23528	-2.83101	-1.87866

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N°02

Analizando el cuadro N° 16, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

En el cuadro se observa que el valor de significancia es Sig. < 0,001 < 0,05, por lo tanto se rechaza la H0 y se acepta la H1. Esto indica que las varianzas de las dos poblaciones no son iguales, motivo por el cual se toma como referencia la fila donde “no se asumen varianzas iguales” para la prueba T de Student.

Prueba T de Student para la diferencia de medias

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Se observa un nivel de significancia del 5% y un valor de $p < 0,001 < 0,05$, por lo tanto se rechaza la H0 y se acepta la H1. Esto demuestra que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental en la capacidad de análisis de información en el post test. La diferencia de medias es de -2,35 puntos aproximadamente, lo que indica que el grupo experimental alcanzó un mejor desempeño en comparación con el grupo control.

CUADRO N° 17

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pos test en la capacidad de inferir implicancias del grupo control y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
Datos	Se asumen varianzas iguales	.036	.850	-12.500	60	<.001	<.001	-3.16129	.25291	-3.66718	-2.65540
	No se asumen varianzas iguales			-12.500	58.830	<.001	<.001	-3.16129	.25291	-3.66738	-2.65520

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02

Analizando el cuadro N° 17, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que el valor de significancia es $\text{Sig.} = 0,850 > 0,05$, por lo tanto se acepta la H0. Esto indica que las varianzas de las dos poblaciones son iguales, motivo por el cual se toma la fila donde “se asumen varianzas iguales” para interpretar la prueba T de Student.

Prueba T de Student para la diferencia de medias

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Con un nivel de significancia del 5%, se observa que el valor de $p < 0,001 < 0,05$, por lo tanto se rechaza la H0 y se acepta la H1. Esto demuestra que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental en la capacidad de inferir implicancias. La diferencia de medias es de -3,16 puntos aproximadamente, lo que evidencia que el grupo experimental obtuvo un rendimiento significativamente mayor que el grupo control.

CUADRO N° 18

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pos test en la capacidad de proponer alternativas de solución del grupo control y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	17.564	<.001	-5.558	60	<.001	<.001	-1.74194	.31342	-2.36887	-1.11501
	No se asumen varianzas iguales			-5.558	34.485	<.001	<.001	-1.74194	.31342	-2.37855	-1.10532

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02

Analizando el cuadro N° 18, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) H0: No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) H1: Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que el valor de significancia es Sig. < 0,001 < 0,05, por lo tanto se rechaza la H0 y se acepta la H1. Esto indica que las varianzas de las dos poblaciones no son iguales, motivo por el cual se toma como referencia la fila donde “no se asumen varianzas iguales” para la prueba T de Student.

Prueba T de Student para la diferencia de medias

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) H0: $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) H1: $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Con un nivel de significancia del 5%, se observa que el valor de $p < 0,001 < 0,05$, por lo tanto se rechaza la H0 y se acepta la H1. Esto demuestra que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental en la capacidad de proponer alternativas de solución. La diferencia de medias es de -1,74 puntos aproximadamente, lo que refleja que el grupo experimental alcanzó un mejor desempeño que el grupo control.

CUADRO N° 19

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pos test en la capacidad de argumentar posición del grupo y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	.963	.330	-12.121	60	<.001	<.001	-3.51613	.29008	-4.09638	-2.93588
	No se asumen varianzas iguales			-12.121	53.549	<.001	<.001	-3.51613	.29008	-4.09782	-2.93443

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N° 02

Analizando el cuadro N° 19, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) **H0:** No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) **H1:** Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que el valor de significancia es Sig. = 0,330 > 0,05, por lo tanto se acepta la H0. Esto indica que las varianzas de las dos poblaciones son iguales, motivo por el cual se toma como referencia la fila donde “se asumen varianzas iguales” para interpretar la prueba T de Student.

Prueba T de Student para la diferencia de medias

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) **H0:** $\mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).
-) **H1:** $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental).

Interpretación:

Con un nivel de significancia del 5%, se observa que el valor de $p < 0,001 < 0,05$, por lo tanto se rechaza la H0 y se acepta la H1. Esto demuestra que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental en la capacidad de argumentar una posición. La diferencia de medias es de -3,52 puntos aproximadamente, lo que indica que el grupo experimental alcanzó un rendimiento muy superior al del grupo control.

CUADRO N° 20

Título: Prueba de Levene y prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pos test en la variable general de Pensamiento Crítico del grupo control y experimental

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
datos	Se asumen varianzas iguales	2.057	.157	-11.154	60	<.001	<.001	-10.77419	.96591	-12.70631	-8.84208
	No se asumen varianzas iguales			-11.154	49.144	<.001	<.001	-10.77419	.96591	-12.71512	-8.83326

Fuente: Resultados obtenidos del Software estadístico SSPS 31 a partir del análisis – prueba de T para muestras independientes de la tabla N° 01 y N°

Analizando el cuadro N° 20, se pudo observar los siguientes resultados:

Prueba de Levene: Supuesto de igualdad de varianza

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) H_0 : No hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.
-) H_1 : Hay diferencia significativa entre varianzas de las dos poblaciones.

Interpretación:

Se observa que el valor de significancia es $\text{Sig.} = 0,157 > 0,05$, por lo tanto se acepta la H_0 . Esto indica que las varianzas de las dos poblaciones son iguales, motivo por el cual se toma como referencia la fila donde “se asumen varianzas iguales” para interpretar la prueba T de Student.

Prueba T de Student para la diferencia de medias

Donde se plantean las siguientes hipótesis:

-) $H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$ (no existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental en pensamiento crítico).
-) $H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$ (existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental en pensamiento crítico).

Interpretación:

Con un nivel de significancia del 5%, se observa que el valor de $p < 0,001 < 0,05$, por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 . Esto demuestra que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones promedio del grupo control y experimental en la variable pensamiento crítico. La diferencia de medias es de -10,77 puntos aproximadamente, lo que indica que el grupo experimental obtuvo un rendimiento muy superior al grupo control.

Los resultados evidencian que la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas tuvo un impacto altamente significativo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Esto confirma que dicha estrategia favorece de manera integral las competencias analíticas, argumentativas e interpretativas, contribuyendo a un mejor desempeño global del grupo experimental frente al grupo control.

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Resulta alentador constatar que, en general, los estudiantes muestran un nivel promedio de pensamiento crítico. Sin embargo, sería sesgado omitir que, con los mismos resultados, podemos inferir que un porcentaje considerable aún no ha alcanzado el nivel óptimo para desarrollar un pensamiento de calidad. Esta situación podría explicarse por las prácticas tradicionales de enseñanza, en las cuales el objetivo principal no es pensar, sino acumular conocimientos. Dichas prácticas persisten debido al limitado manejo de técnicas y estrategias para enseñar a pensar o, como ocurre en todo cambio de paradigma, por la resistencia natural frente a la transformación.

A lo anterior se suma el hecho de que el Ministerio de Educación (2009) a pesar de considerar el pensamiento crítico como un propósito de la EBR al 2021 no haya desarrollado una política sostenida y masiva de formación continua del profesorado para dotar a los maestros de recursos y capacidades para enseñar a pensar por lo que, salvo valiosas excepciones que responden a la responsabilidad social de los maestros, la gran mayoría desconoce formas adecuadas para propiciar desde el área que enseñan un pensamiento analítico y reflexivo el mismo que regresando a los planteamientos de Elder y Paul (2003) necesita un riguroso entrenamiento y monitoreo condiciones que fuera de la etapa escolar son difíciles de cubrir.

El objetivo general de nuestra investigación fue determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje basado en problemas influye en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica por ello tomamos como referencia el estudio quien de manera similar al recopilar los datos de su Pre test pudo tener conocimiento del bajo nivel que contaban sus grupos de análisis.

Savery (2006) sostiene que el aprendizaje basado en problemas es una estrategia pedagógica que fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, entre ellas el pensamiento crítico. Esto se debe a que el estudiante se enfrenta a situaciones abiertas y auténticas que exigen analizar información, contrastar fuentes, generar hipótesis y proponer soluciones fundamentadas. En este proceso, el pensamiento crítico se convierte en una competencia central, ya que permite al alumno cuestionar supuestos, evaluar evidencias y reflexionar sobre la pertinencia de las respuestas planteadas. Así, el ABP no solo facilita la construcción activa del conocimiento, sino que impulsa en los estudiantes la capacidad de pensar de manera lógica, creativa y autónoma, competencias esenciales para desenvolverse en contextos educativos y sociales cada vez más complejos.

Contexto que al relacionar con nuestros resultados obtenidos en el pre-test de la variable general pensamiento crítico, se observa que en el grupo control únicamente el 3% de los estudiantes alcanzó la escala alta, mientras que en el grupo experimental este porcentaje fue mayor con un 16%. En la escala media se ubicó la mayoría de estudiantes, con 58% en el grupo control y 71% en el experimental, lo cual evidencia que los participantes presentan un nivel intermedio de desarrollo en sus habilidades de pensamiento crítico. Finalmente, en la escala baja se encontró al 39% del grupo control y al 13% del grupo experimental, lo que indica que, aunque existen estudiantes con limitaciones marcadas en esta competencia, el porcentaje no es predominante.

Estos resultados del pre test muestran que, antes de la aplicación de la propuesta metodológica basada en el aprendizaje basado en problemas, la mayoría de estudiantes aún no alcanza niveles medios y mucho menos altos de pensamiento crítico, lo que justifica la necesidad de estrategias activas que permitan fortalecer esta capacidad.

Desfragmentando cada capacidad del pensamiento crítico es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de analizar información en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. 88102

De la revisión teórica sobre el aprendizaje basado en problemas, como lo afirma Barrows (1986), se considera que —el ABP es un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, en el cual la adquisición del conocimiento surge a partir del análisis y resolución de problemas significativos, permitiendo el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, autonomía y aprendizaje autorregulado. En este proceso, los estudiantes no se limitan a memorizar información, sino que construyen activamente su propio conocimiento, fortaleciendo sus destrezas cognitivas y sociales en un dominio más profundo, reflexivo y aplicable a la vida real.

Situación que al relacionar con los resultados obtenidos luego de aplicar el pre-test, esta requiere de manejar estrategias cognitivas y activas, en tanto no se ha aplicado todavía la propuesta se justifican los resultados obtenidos, como se demuestra en el cuadro N° 01 y la gráfica N° 01, donde observamos que, tanto para el G.C. como para el G.E., el 10% y 15% respectivamente se encuentran en la escala valorativa alta; asimismo, en la escala media se ubican el 61% y 65% respectivamente, mientras que en la escala baja se localizan el 29% y 23% de los estudiantes.

Por otro lado trabajando otra dimensión del pensamiento crítico es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de inferir implicancias en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. 88102.

De la revisión teórica se infiere que la implementación del aprendizaje basado en problemas conlleva implicancias directas en la formación integral de los estudiantes. En primer lugar, supone el tránsito de un modelo de enseñanza tradicional hacia un enfoque activo que demanda mayor compromiso del estudiante en la construcción de su aprendizaje. Asimismo, se desprende la implicancia de que el pensamiento crítico se consolida cuando los estudiantes enfrentan problemas contextualizados que los llevan a indagar, contrastar ideas y fundamentar sus decisiones, MINEDU (2015).

Situación que al relacionar con los resultados obtenidos luego de aplicar el pre-test, esta exige implementar estrategias cognitivas y activas, en tanto no se ha puesto en marcha todavía la propuesta, se justifican los resultados obtenidos, como se aprecia en el cuadro N° 02 y la gráfica N° 02, donde observamos que, tanto para el G.C. como para el G.E., el 3% y 16% respectivamente se encuentran en la escala valorativa alta; asimismo, en la escala media se ubican el 68% y 55% respectivamente, mientras que en la escala baja se localizan el 29% y 29% de los estudiantes.

Asimismo, trabajando otra dimensión del pensamiento crítico es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de Proponer alternativas de solución en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. 88102.

De la revisión teórica se proponen como alternativas de solución la incorporación sistemática del aprendizaje basado en problemas, Barrows (1986) sostiene que: el aprendizaje basado en problemas constituye una estrategia innovadora que favorece el desarrollo de habilidades de análisis, toma de decisiones y resolución de situaciones complejas mediante la participación activa del estudiante, lo que respalda la propuesta de fortalecer el acompañamiento pedagógico e impulsar espacios de debate, análisis de casos y trabajo colaborativo dentro de la institución educativa.

Situación que al relacionar con los resultados obtenidos luego de aplicar el pre-test, esta demanda el uso de estrategias cognitivas y activas, en tanto no se ha implementado todavía la propuesta, se justifican los resultados obtenidos, como se muestra en el cuadro N° 03 y la gráfica N° 03, donde observamos que, tanto para el G.C. como para el G.E., el 3% y 16% respectivamente se encuentran en la escala valorativa alta; asimismo, en la escala media se ubican el 23% y 55% respectivamente, mientras que en la escala baja se localizan el 74% y 29% de los estudiantes.

Asimismo, trabajando otra dimensión del pensamiento crítico es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de Argumentar posición en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. 88102.

De la revisión teórica se argumenta la posición, Savery (2006) afirma que: el aprendizaje basado en problemas representa una alternativa pedagógica pertinente y necesaria para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria. A diferencia de la enseñanza tradicional, que prioriza la transmisión y memorización de información, el ABP sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo, promoviendo la indagación, la reflexión y la capacidad de argumentar con fundamentos.

Situación que al relacionar con los resultados obtenidos luego de aplicar el pre-test, esta requiere de la aplicación de estrategias cognitivas y activas, en tanto no se ha desarrollado todavía la propuesta, se justifican los resultados obtenidos, como se evidencia en el cuadro N° 04 y la gráfica N° 04, donde observamos que, tanto para el G.C. como para el G.E., el 6% y 16% respectivamente se encuentran en la escala valorativa alta; asimismo, en la escala media se ubican el 16% y 55% respectivamente, mientras que en la escala baja se localizan el 77% y 29% de los estudiantes.

A través de la prueba del pre test se pudo apreciar que tanto el grupo de control como el grupo experimental se encuentran entre un nivel bajo y un nivel promedio de aprendizaje en todas las capacidades del pensamiento crítico.

Estos resultados de los gráficos 1, 2, 3 y 4, dan a conocer o dejan en evidencia de que las metodologías aplicadas para desarrollar las diversas capacidades del pensamiento crítico, tales como el análisis de información, la inferencia de implicancias, la capacidad para proponer alternativas de solución y argumentar posición, no han sido metodologías muy funcionales o de haberse aplicado no han sido implementadas correctamente debido a lo que arrojan los resultados del pre test.

En un primer momento, se comprobó la hipótesis de investigación ya que en la comparación de puntajes de Pre-Test, como se observa en la tabla correspondiente al G.E y al G.C, no se evidenció una diferencia significativa entre los promedios de ambos grupos. Esto se sustentó mediante la prueba T-Student con un nivel de confianza del 95%, al obtener una probabilidad de significancia ($p = 0,018$) mayor al nivel de significancia (0,05), por lo que se aceptó la hipótesis nula (H_0).

De manera complementaria, en la variable general Pensamiento crítico, se observó que tanto en el grupo control como en el experimental los estudiantes se encontraban principalmente en los niveles medio y bajo, con poca representación en el nivel alto. En efecto, en el G.C solo el 3% y en el G.E el 16% alcanzaron el nivel alto; mientras que la mayor concentración se ubicó en el nivel medio (58% en el G.C y 71% en el G.E). Finalmente, un porcentaje considerable permaneció en el nivel bajo (39% en el G.C y 13% en el G.E).

Estos resultados permiten afirmar que, en el pre-test, ambos grupos partieron de condiciones académicas muy similares y limitadas, donde predominó el nivel medio y bajo en el desarrollo del pensamiento crítico. Esto garantiza que las diferencias que pudieran observarse en el post-test serán atribuibles a la aplicación de la estrategia didáctica, y no a desigualdades iniciales entre los grupos.

Por ese motivo consideramos urgente y necesario aplicar el aprendizaje basado en problemas, debido a que la naturaleza misma de esta metodología, estimula constantemente habilidades mentales de alto nivel, promoviendo la práctica constante de la crítica y el análisis para resolver problemas reales que eso lo que justamente busca desarrollar el modelo de aprendizaje que se maneja en la educación actual, de acuerdo con los objetivos y los lineamiento del currículo nacional de educación básicas regular, especialmente en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica, formar ciudadanos capaces de resolver los problemas de la vida, (Minedu, 2016)

Por consiguiente, los resultados obtenidos luego de aplicar el post-test justifican la efectividad de la propuesta, como se demuestra en el cuadro n.º 15 y la gráfica n.º 15. Se observa que, en la variable pensamiento crítico, el Grupo Control (G.C.) alcanzó solo un 13% de estudiantes en la escala alto, el 58% en la escala medio y aún un 29% en el nivel bajo. En contraste, el Grupo Experimental (G.E.) obtuvo un notable 71% en la escala alto, el 29% en el nivel medio y ningún estudiante permaneció en la escala bajo. Estos resultados evidencian una mejora sustancial en el grupo experimental respecto al grupo control, lo que demuestra que la aplicación de la propuesta permitió fortalecer de manera significativa la competencia general de pensamiento crítico, superando ampliamente las limitaciones iniciales observadas en el pre-test.

Estos resultados concuerdan con la investigación de Bermúdez Mendieta (2021), quien en su revisión sistemática encontró que el Aprendizaje Basado en Problemas mejora significativamente el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Además, Arifin (2021) reporta resultados similares: al aplicar ABP con una estructura clara y acompañamiento docente, los estudiantes mostraron un progreso sustancial en los niveles altos de pensamiento crítico, reduciendo casi a cero los niveles bajos.

Trabajando otra dimensión del pensamiento crítico, es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de Analiza información en los estudiantes del 4 grado de secundaria de la I.E N°88102.

Luego de aplicar el post-test, la propuesta se justifica con los resultados obtenidos, como se demuestra en el cuadro n.º 11 y la gráfica n.º 11. Se observa que, en el Grupo Control (G.C.),

solo el 10% de los estudiantes alcanzó la escala valorativa alto, el 65% permaneció en el nivel medio y el 26% se ubicó en el nivel bajo. En contraste, en el Grupo Experimental (G.E.), el 71% de estudiantes se situó en la escala alto, el 29% en la escala medio y ningún estudiante quedó en el nivel bajo. Estos resultados evidencian una diferencia significativa en favor del grupo experimental, confirmando que la aplicación de la estrategia fortaleció de manera considerable la capacidad de Analiza información, mientras que en el grupo control los avances fueron mínimos.

Asimismo, trabajando otra dimensión del pensamiento crítico, es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de Inferir implicancias en los estudiantes del 4 grado de secundaria de la Institución Educativa República de Chile.

Luego de aplicar el post-test, la propuesta se justifica con los resultados obtenidos, como se demuestra en el cuadro n.º 12 y la gráfica n.º 12. Se observa que, en el Grupo Control (G.C.), apenas el 3% de los estudiantes alcanzó la escala valorativa alto, el 65% permaneció en el nivel medio y el 26% se ubicó en el nivel bajo. En contraste, en el Grupo Experimental (G.E.), el 71% de los estudiantes se situó en la escala alto, el 29% en la escala medio y ninguno quedó en el nivel bajo. Estos resultados evidencian una marcada diferencia en favor del grupo experimental, confirmando que la aplicación de la estrategia permitió potenciar de manera notable la capacidad de Inferir implicancias, mientras que en el grupo control los avances resultaron limitados.

Asimismo, trabajando otra dimensión del pensamiento crítico, es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de Proponer alternativas de solución en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa N°88102.

Luego de aplicar el post-test, la propuesta se justifica con los resultados obtenidos, como se demuestra en el cuadro N.º 13 y la gráfica N.º 13. Se observa que, en el Grupo Control (G.C.), el 10% de los estudiantes alcanzó la escala valorativa alto, el 32% permaneció en el nivel medio y el 58% se ubicó en el nivel bajo. En contraste, en el Grupo Experimental (G.E.), ningún estudiante se situó en la escala alto, el 100% alcanzó la escala medio y ninguno quedó en el nivel bajo. Estos resultados reflejan una mejora considerable en el grupo experimental frente al grupo control, confirmando que la aplicación de la estrategia favoreció el desarrollo de la capacidad de Proponer alternativas de solución, especialmente al lograr que la totalidad de los estudiantes se concentrara en un nivel valorativo medio, eliminando la presencia de puntajes bajos.

Asimismo, trabajando otra dimensión del pensamiento crítico, es necesario determinar en qué medida la estrategia desarrolla la capacidad de Argumentar posición en los estudiantes del 4 grado de secundaria de la Institución I.E. 88102.

Luego de aplicar el post-test, la propuesta se justifica con los resultados obtenidos, como se demuestra en el cuadro n.º 14 y la gráfica n.º 14. Se observa que, en el Grupo Control (G.C.), únicamente el 6% de los estudiantes alcanzó la escala valorativa alto, el 39% permaneció en el nivel medio y el 55% se ubicó en el nivel bajo. En contraste, en el Grupo Experimental (G.E.), el 71% de los estudiantes se situó en la escala alto, el 29% en la escala medio y ninguno quedó en el nivel bajo. Estos resultados evidencian una diferencia amplia en favor del grupo experimental, confirmando que la aplicación de la estrategia fortaleció de manera significativa la capacidad de Argumentar posición, mientras que en el grupo control aún persisten debilidades importantes reflejadas en el elevado porcentaje de estudiantes en el nivel bajo.

Después de la aplicación de la propuesta y posteriormente del pos-test, se demuestra la influencia significativa de la estrategia, pues se obtuvo un avance notorio del grupo experimental con respecto al grupo control. En el pretest, ambos grupos se encontraban en niveles bajos y medios: el grupo control tuvo un 3% en la escala alta, 58% en la media y 39% en la baja; mientras que el grupo experimental alcanzó un 16% en la alta, 71% en la media y 13% en la baja. Esto evidenció que, al inicio, no existían diferencias marcadas entre los grupos y ambos partían de condiciones similares en la competencia general de pensamiento crítico.

Sin embargo, los resultados del postest mostraron un cambio sustancial. El grupo experimental alcanzó un 71% en la escala alta y un 29% en la media, sin estudiantes en nivel bajo, lo que refleja un nivel muy bueno en el desarrollo del pensamiento crítico. En contraste, el grupo control solo alcanzó un 13% en la escala alta, 58% en la media y un 29% en la baja, manteniéndose en un nivel regular. Esta evolución evidencia que la estrategia aplicada generó mejoras significativas en los estudiantes del grupo experimental, mientras que en el grupo control los avances fueron mínimos.

En relación a la prueba estadística, el análisis del pretest mediante la prueba t de Student mostró un valor de significancia de $p = 0,045$, lo que indica una diferencia leve entre los grupos, pero no lo suficientemente fuerte como para marcar una superioridad clara al inicio. Por el contrario, en el postest, el resultado de la prueba t fue altamente significativo ($p < 0,001$), con una diferencia de medias de -10,77 puntos a favor del grupo experimental, lo cual confirma que las diferencias encontradas no se deben al azar, sino al impacto real de la estrategia aplicada.

Finalmente, respondiendo el objetivo específico Demostrar la influencia de la aplicación del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del

4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica, se puede afirmar que la hipótesis de investigación se comprueba, ya que el grupo experimental logró un desarrollo mucho más sólido de la competencia de pensamiento crítico en comparación con el grupo control. La aplicación de la estrategia basada en problemas permitió alcanzar niveles significativamente superiores en las capacidades cognitivas, con un nivel de confianza del 95%. Por todo lo anterior, se valida la propuesta didáctica como un recurso eficaz para mejorar el pensamiento crítico, confirmando la pertinencia y efectividad de la estrategia en el logro de los objetivos de la investigación.

Frente a lo expuesto y retomando la importancia atribuida al pensamiento crítico por autores como Mangrulkar, Vince y Posner (2001) y Paul y Elder (2002) referidas a que el dominio de esta permite una mejor calidad de vida surge el cuestionamiento en torno al papel que juega la etapa escolar y en ella los maestros en el logro de un desarrollo humano real ligado al dominio de capacidades que le permitan al sujeto acceder en el futuro a un nivel de vida aceptable. Sobre este punto existen coincidencias con Marciales (2003) quien concluye que formar el pensamiento crítico contribuye al logro de una vida digna.

Según refieren Mangrulkar, Vince y Posner (2001) la adolescencia temprana constituye el momento crítico para desarrollar habilidades cognitivas tales como el pensamiento crítico; en coincidencia con ellos Lipman citado por Marciales (2003) sostiene que existen pocas probabilidades de generar cambios en el pensamiento más allá de los años escolares, es por ello preocupante que los resultados de esta investigación muestren en el nivel alto de pensamiento crítico un porcentaje muy reducido por lo que queda en los maestros la tarea de reinventar su labor para explotar al máximo el potencial de los jóvenes que aún cursan la EBR.

Tal como lo menciona Cangalaya (2020). El desarrollo de esta capacidad representa un gran desafío, ya que requiere no solo identificar un problema, sino también comprenderlo a profundidad para encontrar una solución efectiva. Para ello, es fundamental emplear diversas habilidades cognitivas, como la percepción, el análisis y la comprensión, que permiten estructurar estrategias adecuadas para resolver dificultades de manera lógica y eficiente. En este sentido, existen diferentes enfoques que facilitan este proceso, entre ellos los métodos inductivos, que parten de la observación de casos particulares para llegar a conclusiones generales, y los deductivos, que aplican principios generales para resolver situaciones específicas. La combinación de estos métodos puede potenciar la capacidad de encontrar respuestas innovadoras y bien fundamentadas.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1.CONCLUSIONES

Después de haber recolectado y procesado toda la información para su posterior análisis exhaustivo, de los resultados concluimos que:

-) Respecto al objetivo de identificar el nivel de pensamiento crítico inicial, se determinó que en el pretest la mayoría de los estudiantes del grupo control se ubicaban en los niveles medio y bajo, evidenciando que solo un 10–15 % alcanzaba el nivel alto, lo cual confirma la problemática inicial planteada en la hipótesis.
-) En relación con el objetivo de aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los resultados del posttest mostraron que el grupo experimental alcanzó un 71 % en el nivel alto, frente al 13 % del grupo control, demostrando que la aplicación de esta estrategia favorece significativamente el desarrollo del pensamiento crítico.
-) Sobre el objetivo de comparar los resultados del grupo experimental y el grupo control, se constató que mientras el grupo experimental logró eliminar totalmente el nivel bajo (0 %), en el grupo control aún permaneció un 29 % en esta escala, lo que valida la eficacia del ABP como metodología activa frente a la enseñanza tradicional.
-) En cuanto al objetivo de demostrar la influencia del ABP, se confirma la hipótesis central de la investigación: la estrategia sí influye de manera positiva en el desarrollo del pensamiento crítico, logrando una diferencia significativa entre los grupos y superando ampliamente las limitaciones detectadas en el pretest.

5.2.RECOMENDACIONES

-)] Que los docentes del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la Institución Educativa N.º 88102, Casma, apliquen estrategias activas como el Aprendizaje Basado en Problemas, las cuales permitan a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico de manera progresiva, monitoreando constantemente su avance.
-)] Que los docentes de la Institución Educativa N.º 88102 asuman el compromiso de fortalecer las capacidades de sus estudiantes, fomentando que busquen sus propios conocimientos a partir de sus saberes previos y de su motivación por aprender, reflexionar y resolver situaciones significativas.
-)] Que los docentes de la especialidad de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, y de las demás áreas curriculares de la Institución Educativa N.º 88102, implementen y apliquen estrategias metodológicas innovadoras que promuevan la autonomía, la argumentación y la resolución de problemas en los estudiantes.
-)] Que los docentes de la Institución Educativa N.º 88102 motiven, animen, creen y mantengan un ambiente cálido, participativo y seguro, donde los estudiantes puedan expresar libremente sus ideas, debatir y compartir experiencias sin temor a ser juzgados.
-)] Que la Institución Educativa N.º 88102 no solo priorice el desarrollo de contenidos, sino que también impulse de manera sistemática el fortalecimiento de capacidades, habilidades y actitudes críticas y reflexivas que los estudiantes puedan aplicar a lo largo de su vida personal, académica y ciudadana.

CAPITULO VI

REFERENCIAS

6.1.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ab. Wahid, N. T. (2022). Developing Critical Thinking Skills in Secondary School Students: The Potential for Strategic Management through Problem-Posing Instructional Strategy. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(3).

Aristóteles. (2008). *Metafísica*. (Trad. García Yebra). Gredos.

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. Springer.

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura (Vol. 1)*. Ediciones Omega. <https://omegaediciones.com/castells-era-informacion>

Chimoy, J. (2022). *Investigación educativa en contextos rurales*. Editorial Trillas. <https://trillas.com/chimoy-educativa>

Correa, J., Sánchez, R. & Castillo, V. (2020). *Desarrollo profesional y aprendizaje basado en problemas*. Editorial Universitaria.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Copleston, F. (1994). *Historia de la Filosofía. Volumen II: Edad Media*. Ariel.

Development of critical thinking in high school students. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.118>

Díaz, L. & Hernández, F. (2010). *Aprendizaje colaborativo y resolución de problemas*. Universidad Central.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.

Recuperado de: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp>

Ennis, R. H. (2019). *Critical thinking across the curriculum*. Rowman & Littlefield. <https://rowman.com/ennis-critical-thinking>

Escribano, F. (2008). *Didáctica del aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Ediciones Educativas

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.

Recuperado de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/4e91/8fa9f3c84f5823b835b2d315dd7a25a6c23e.pdf>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report.

Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

Garcés, M. (2021). *El aprendizaje activo: Enfoques y metodologías*. Ediciones Innovación Educativa.

Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad*. Editorial Alianza.
<https://editorialalianza.com/giddens-modernidad>

Gonzales, P. (2014). *Razonamiento clínico y aprendizaje profundo en la educación médica*. Fondo Editorial Médico.

Gutiérrez Cárdenas, M. C., Espinal Farfán, C. A., & Rubina Ticlla, M. E. (2021).

Gallardo Lucas de Uscuvilca, N. (2020). Estrategias didácticas y pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas en Ocros, Áncash, 2019 [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/50595>

Hall, S. (1992). *La identidad cultural en la posmodernidad*. Fondo de Cultura Económica.
<https://fondodeculturaeconomica.com/hall-identidad-cultural>

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Jara, F. (2012). *Aplicación del aprendizaje basado en problemas*. Editorial Magisterio.
<https://magisterio.com/jara-aprendizaje>

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Larmer, J. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos: Estrategias para la enseñanza del siglo XXI*. Ediciones Académicas.

López, V., Sánchez, A., & Herrera, M. (2018). *Didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Ediciones Universitarias. <https://universitarias.com/lopez-didacticas>

Luy, R. (2019). *El aprendizaje activo: Estrategias para la enseñanza centrada en el alumno*. Universidad Nacional de Educación.

Mantilla, L., Martínez, E., & Prada, J. (2017). *Educación y desarrollo del pensamiento crítico*. Editorial Tecnos. <https://editorialtecnos.com/mantilla-educacion>

Mendoza, L. (2015). *Metodologías activas en el aula*. Ediciones Educativas. <https://edicioneseducativas.com/mendoza-metodologias>

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2021). *Guía para el desarrollo de competencias en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica*. Lima, Perú: MINEDU.

Misari, A. (2020). *Estrategias innovadoras para la educación secundaria: Un enfoque práctico*. Editorial Pedagógica.

McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals of educational research* (7th ed.). Pearson Education.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson Education. <https://pearson.com/paul-elder-critical-thinking>

Piaget, J. (1970). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Editorial Paidós. <https://paidos.com/piaget-desarrollo>

Platón. (2003). *Apología de Sócrates*. Ed. Tecnos.

Ríos, P. (2018). *Pensamiento crítico en la educación secundaria*. Ediciones Paulinas. <https://paulinas.com/rios-pensamiento-critico>

Russell, B. (2004). *Historia de la filosofía occidental*. España: Paidós.

Saiz, C., & Fernández, R. (2012). *El pensamiento crítico en la educación*. Ediciones Pirámide. <https://piramidedediciones.com/saiz-pensamiento-critico>

Salas Reynoso, A. E. (2023). *Pensamiento crítico y desarrollo de competencias en estudiantes del sexto ciclo de Educación Básica Regular – Huari – Áncash, 2022* [Tesis de licenciatura, Tomás de Aquino. (2006). *Suma contra gentiles*. BAC. Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/115103>

Vivanco, M. (2019). *Desarrollo personal y aprendizaje basado en problemas*. Editorial Síntesis. <https://editorialsintesis.com/vivanco-aprendizaje>

Verywell Mind. (2009). What Is a Dependent Variable? Recuperado de Verywell Mind

VII. ANEXOS

Anexo: Ficha técnica del Prueba estandariza contextualizada para evaluar el pensamiento

FICHA TÉCNICA	
Nombre	Prueba para pensamiento crítico
Autora	Milagros Rosario Milla Virhuez
Propósito	Medir la capacidad de pensamiento crítico, expresada en dimensiones específicas
Descripción	La prueba contiene 13 ítems, 4 para analizar información, 3 para inferir implicancias, 3 para proponer alternativas de solución y 3 para argumentar posición.
Ítems para analizar información	1,2 5 y 8
Ítems para inferir implicancias	3, 6 y 10
ítems para proponer alternativas	4,9 y 7
Ítems para argumentar posición	11, 12 y 13
Validez	5 jueces expertos
confiabilidad	Alfa de Cronbach: .756
Administración	Colectiva e individual
Usuarios	Sujetos entre 14 y 19 años que cursan educación secundaria
Tiempo de aplicación	60 minutos, lo que incluye el periodo de instrucción (15 minutos)
Corrección	Manual, empleando estándar.
Aspectos normativos	Baremo obtenido en una muestra piloto de 37 alumnos de 5° año de secundaria con características similares a los de la muestra. Se empleó el percentil 25 – 75 estableciendo tres niveles denominados alto, promedio y bajo.
Significación	El puntaje interpretado según los baremos percentilares permite apreciar el nivel de pensamiento crítico del sujeto examinado.

crítico de Milla

El instrumento de Milla, incluye los siguientes valores normativos que se basan en los percentiles obtenidos por una muestra de referencia utilizada en la validación inicial del test.

Nivel	Procesar información	Inferir implicancias	Proponer alternativas	Argumentar posición	Pensamiento crítico
Alto	6 -10	5 -10	5 -9	7 - 9	20 - 35
medio	5	3 -4	4	3 - 6	12 -19
Bajo	0 - 4	0 - 2	0 -3	0 - 2	7 – 11,5

Sin embargo, dado que esta investigación se aplica en un contexto educativo específico (I.E. 88102 de Casma), y con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados por parte de los actores educativos, se elaboró una escala de valoración adaptada, manteniendo la estructura de tres niveles, pero expresada en el sistema de calificación de 01 a 20.

Tabla 3 Escala de valoración

Nivel de Pensamiento Crítico	Rango Original (0 – 40)	Rango Adaptado (01 – 20)
Bajo	0 – 20	01 – 10
Medio	21 – 30	11 – 15
Alto	31 – 40	16 – 20

PRUEBA PARA EVALUAR PENSAMIENTO CRÍTICO

Apellidos y nombres: _____ Grado: 4° Secundaria

Sexo: _____ Institución Educativa: _____

INDICACIONES

Examina detenidamente cada una de las lecturas propuestas y responde con atención a las preguntas correspondientes. Dispones de un tiempo máximo de 45 minutos para completar la evaluación. Es fundamental que respondas todas las preguntas planteadas

Los Humedales de Villa María

Los humedales de Villa María constituyen un valioso ecosistema marino-costero o templado ubicado entre los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, en la provincia del Santa (Áncash). Este sistema depende de las filtraciones del río Lacramarca y cubre aproximadamente unas 1 192 hectáreas, brindando refugio a una rica biodiversidad terrestre y acuática, incluyendo alrededor de 36 familias de aves y diversas especies de flora como totora y junco. A partir de la década de 1970, el humedal ha sido afectado por procesos de

urbanización descontrolada, vertido de residuos sólidos e industriales, quema de pastizales y actividades extractivas sin regulación adecuada. Uno de los incidentes más recientes ocurrió en mayo de 2025, cuando un incendio forestal devastó más de dos hectáreas de vegetación en la zona, comprometiendo la visibilidad en avenidas cercanas y afectando el bienestar de pobladores aledaños. En ocasiones anteriores también se registraron incendios de gran magnitud que consumieron más de 100 hectáreas y obligaron a las autoridades a intervenir con equipos municipales, bomberos y Defensa Civil. Frente a esta problemática, se han implementado acciones de protección legal desde la Municipalidad Provincial del Santa, campañas de limpieza ciudadana lideradas por ANA y defensa territorial mediante la denuncia de hechos ante el Ministerio Público.

Fuente: *Elaboración propia basada en Ecología Política, Áncash Noticias, Actualidad Ambiental, RPP Noticias, Infobae, radiorsd.pe y Facebook (2025).*

1. En la lectura anterior, la idea principal del texto es: (2p)

- a) Los Humedales de Villa María presentan una gran biodiversidad.
- b) Los Humedales de Villa María tienen una localización estratégica.
- c) Los Humedales de Villa María son de gran importancia.
- d) El impacto ecológico afecta a los Humedales de Villa María.
- e) Existen factores que amenazan a los Humedales de Villa María.

2. La situación problemática en el caso de los Humedales de Villa María, según la lectura, es: (2p)

- a) La presencia de una zona desértica cercana a los Humedales de Villa María.
- b) El impacto ecológico en los Humedales de Villa María a partir de la década del setenta.
- c) La gran cantidad de aves que visitan el lugar procedentes de todas partes del planeta.
- d) La invasión de sus territorios.
- e) La falta de medidas legales para proteger los Humedales de Villa María.

3. ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Humedales de Villa María? Menciona 1 efecto. (2p)

4. Si tú vivieras alrededor de los Humedales de Villa María, ¿qué harías para protegerlos? Menciona 1 acción. (3p)

La bahía El Ferrol

La bahía El Ferrol está ubicada en el litoral del departamento de Áncash, en la ciudad de Chimbote. Parte de ella se encuentra en la zona de influencia del puerto pesquero de Chimbote. Sus aguas son poco profundas y de oleaje moderado. En esta zona costera se

puede observar una variedad importante de aves marinas como pelícanos, zarcillos, gaviotas y piqueros, además de especies migratorias que arriban durante ciertas temporadas. Estas aves se alimentan de pequeños peces, moluscos y crustáceos que abundan en la bahía por su riqueza en nutrientes.

Lamentablemente, la bahía El Ferrol también enfrenta amenazas ambientales, principalmente debido a la actividad industrial pesquera que vierte residuos al mar sin un tratamiento adecuado. Esta contaminación ha reducido la biodiversidad marina y ha afectado gravemente el ecosistema. A esto se suma la falta de educación ambiental, ya que algunos visitantes y pobladores arrojan basura, alteran el hábitat de las especies y no respetan las zonas naturales.

Fuente: Adaptado de IMARPE (2020). Reporte ambiental de la bahía El Ferrol, Chimbote; y Ministerio del Ambiente (2019). Situación ambiental de las zonas costeras del Perú.

5. En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema de la Bahía El Ferrol, coloca en la columna de la izquierda a los sujetos responsables de cada una de las acciones mencionadas. (3p)

Nº	SUJETOS INVOLUCRADOS	HECHOS DEL PROBLEMA
1		Vierten desechos al mar sin previo tratamiento
2		Ocasionan la muerte de muchas especies
3		Difusión de información y educación deficiente
4		Interrumpen el descanso de las aves
5		Invaden el territorio de las aves y atiborran su hábitat de desperdicios

6. ¿Qué consecuencias podrían sufrir las especies que habitan la Bahía El Ferrol si las autoridades no actúan frente a las actividades que generan daño ambiental? Menciona un efecto. (4p)

--

7. ¿Qué podrías hacer tú para contribuir a que los visitantes no afecten el ecosistema de la bahía? ¿A quiénes invitarías a participar en esa acción? Menciona una propuesta concreta. (3p)

--

Los ruidos en Chimbote

El término contaminación acústica se refiere al ruido considerado como contaminante: un sonido molesto con potencial de causar efectos físicos o psicológicos negativos en las personas. En Chimbote, las principales fuentes de este problema incluyen el intenso tráfico vehicular, el uso indiscriminado de claxon por parte de transportistas y conductores informales, así como eventos sonoros en espacios públicos como mercados y terminales. Los efectos de esta contaminación son variados y preocupantes. A nivel fisiológico, puede provocar pérdida auditiva, tinnitus y alteraciones cardiovasculares. A nivel psicológico, genera estrés, irritabilidad, insomnio y dificultades de concentración, especialmente entre jóvenes y escolares.

Según mediciones recientes en Chimbote, en 31 puntos críticos de la ciudad, los niveles de ruido alcanzan hasta 105 dBA, muy por encima del límite máximo de 60 dBA establecido para zonas comerciales y de 40 dBA en zonas protegidas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda un máximo de 55 dB durante el día y 40 dB en la noche. Pese a esta realidad, las autoridades locales no han implementado regulaciones efectivas ni programas sostenidos de monitoreo acústico. Una iniciativa reciente de la Municipalidad Provincial del Santa busca concientizar a conductores y transportistas para reducir el uso excesivo del claxon, pero aún se considera insuficiente frente a la urgencia del problema. La contaminación sonora no solo merma la calidad de vida de los habitantes, sino que también afecta de forma directa la salud pública, la convivencia y el bienestar escolar. Esta situación exige una atención inmediata que involucre no solo a las autoridades, sino también a todos los ciudadanos

Fuente: Elaboración propia basada en información de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Ministerio del Ambiente del Perú (MINAM, 2023).

8. Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura “Los ruidos en Chimbote”. Luego, organízalas en el siguiente cuadro según corresponda. (3 puntos)

Causas	Consecuencias

9. Según la lectura, Chimbote también sufre altos niveles de contaminación sonora. Desde tu rol de estudiante, ¿qué propones para reducir este problema en tu ciudad?

10. Si las autoridades de Chimbote no toman medidas frente a la emisión de ruidos, ¿qué podría pasar en el futuro? Menciona una consecuencia o efecto negativo. (4 puntos)

11. ¿Crees que es necesario contar con una ley que regule el ruido en nuestro país? ¿Por qué? (2 puntos)

12. Si respondiste que sí en la pregunta anterior, menciona 4 razones por las que estás de acuerdo con una ley contra el ruido en el Perú. Si respondiste que no, explica 4 razones de tu desacuerdo. (4 puntos)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

13. ¿En qué ideas de la lectura “Los ruidos en Chimbote” te basaste para responder las preguntas 11 y 12 sobre la necesidad de una ley contra el ruido? Escribe con tus propias palabras y menciona al menos 2 ideas del texto que te hayan ayudado a sustentar tu opinión. (4 puntos)

Anexo 2: Sesiones de clase

Unidad I

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

TEMA: ENFRENTANDO AL BULLYING PARA UNA CONVIVENCIA SANA.

I.- DATOS INFORMATIVOS.			
INSTITUCIÓN EDUCATIVA: 88102	GRADO: 4°	UNIDAD: I	CICLO: VII
N° ESTUDIANTES:	DURACIÓN: 3 HORAS	FECHA:	

II.-ASPECTOS CURRICULARES/SELECCIÓN DE COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y DESEMPEÑOS.					
ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO PRECISADO	EVIDENCIA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
DESARROLLO, PERSONAL, CIUDADANIA y CIVICA	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Delibera sobre asuntos públicos.	Delibera sobre asuntos públicos cuando obtiene información de casos de Bullying y aporta a la construcción de consensos que contribuyan a una mejor convivencia democrática.	Crea frases alusivas en contra del Bullying y propiciar un ambiente sano y saludable.	LISTA DE COTEJO
ENFOQUE TRANSVERSAL	RESPECTO POR LA DIFERENCIA	ACTITUDES OBSERVABLES	Los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo a las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad.		
PROPÓSITO	Analizaremos la importancia de la comunicación para entendernos mejor y aportar una convivencia sana y armoniosa.				

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA.			
FASES	PROCESOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES/ESTRATEGIAS	T
INICIO	MOTIVACION	➤ El docente saluda a los estudiantes y les la bienvenida a una actividad más. ➤ Luego se pide llegar a un consenso con 2 acuerdos de convivencia para el desarrollo de la actividad. ➤ Solicitará que los estudiantes se formen haciendo un círculo y que cada uno se vaya presentando y diciendo al mismo tiempo una cualidad de ellos(ellas) mismos(ellas), siendo aplaudidos por todos. Se reflexiona sobre lo agradable que se siente al recibir un buen trato. ➤ Luego se presenta el siguiente caso: " Soy Ana y no sé qué hacer. Hay algunas compañeras y compañeros que todo el tiempo se meten conmigo y no me dejan en paz. Al principio solo me insultaban, me llamaban "gorda", "ballena", "cuatro ojos". Se reían de mí y parece que es les divertía. Las bromas fueron cada vez más frecuentes y más desagradables. Ahora me escriben notas anónimas en las que me insultan. Otras veces tiran mis cosas al piso y se rían cuando las tengo que recoger. También se hacen los que no me ven y aprovechan para empujarme" La verdad es que sí quisiera estudiar, pero cada vez abusan más de mí. A veces pienso que debería defenderme o, al menos, quejarme con alguien, pero no me atrevo" 	10" 5"

		b. ¿Por qué el grupo no actúa para ayudar a Ramón? c. ¿Cómo debería actuar la clase frente a una situación de violencia o maltrato? d. ¿Qué se puede hacer para que quienes agreden reflexionen respecto a su conducta? e. ¿Por qué las y los estudiantes que no están de acuerdo con el maltrato no avisan a la profesora o profesor? ¿Qué opinan de eso? f. ¿Es mejor seguir la corriente y hacer como que no pasa nada o que no es nuestro problema?, ¿por qué? g. Compartan las sugerencias que anotaron en la actividad de la página 74. 1. Elaboren un cuadro con acciones concretas para ser incluidas en las normas de convivencia del aula y de la institución educativa referidas a cómo actuar frente al <i>bullying</i>. 2. Presenten sus sugerencias a la directora y al director y otros miembros de la comunidad educativa. ✓ En grupo realizarán consenso, después compartirán lo trabajado a sus compañeros. ✓ Se reforzará que no es suficiente tener el conocimiento teórico del bullying, sino que es muy importante la acción y en este caso, en conjunto con los estudiantes se organizará una campaña de prevención llamada “BASTA DE BULLYING” para ello se seguirá 3 pasos: 1. Dibujaran en una hoja el contorno de una mano y lo recortaran. 2. Escribirán en la mano recortada un mensaje alusivo para detener el bullying. Por ejemplo: “Rompe el silencio, dile no al bullying”, “Basta de bullying, no te quedes callado”, “No mantengas secretos que te hacen mal”, etc. 3. Pegarán todas las manos con mensajes en una cartulina y lo pondrán en la puerta del aula para difundir los mensajes. ✓ Finalmente se recoge los aspectos más relevantes de las intervenciones y refuerza el análisis de lo que han trabajado.	40” 20 10
CIERRE	TRANSFERENCIA A SITUACIONES NUEVAS	✓ A modo de reflexión, dialogamos mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron al hablar del ciberacoso sexual?, ¿Por qué?, ¿Cómo reaccionamos frente a la situación presentada en los casos?, ¿Nuestras reacciones ante estos problemas son buenas o malas?, ¿Será importante conocer las acciones para reconocer situaciones de peligro frente a un ciberacoso sexual? ❖ Se pide copiar en sus cuadernos lo trabajado en la sesión.	5
	METACOGNICIÓN O REFLEXIÓN	❖ Autoevalúate: ¿Qué tan responsable estás siendo en las orientaciones de tus padres? ❖ Meta cognición: 1. ¿QUÉ APRENDI? 2. ¿CÓMO APRENDI? 3. ¿PARA QUÉ ME SIRVE LO APRENDIDO?	

ANEXO 1: Lectura

Bullying en Chiclayo: cámara de vigilancia expone inacción de docente ante brutal agresión

Un adolescente de 14 años de la institución educativa Nuestra Señora de la Paz de Chiclayo fue violentamente golpeado por su compañero, mientras el profesor no intervenía

Por Luis Paucar

18 Ago, 2024 12:09 p.m. PE



Guardar



Fuente: PanamericanaTV



Un caso de **bullying** escolar se registró el último lunes en la Institución Educativa **Nuestra Señora de la Paz de Chiclayo**, Lambayeque. Un adolescente de 14 años fue agredido violentamente por su compañero, que lo dejó inconsciente frente a la inacción de un docente.

El ataque ocurrió en el salón de primero de secundaria durante la clase del curso de tutoría. De acuerdo con las imágenes de video seguridad, un alumno propinó repetidos golpes a su compañero en diversas partes del cuerpo, incluso hasta ahorcarlo. Uno de los golpes hizo que la víctima se desplomara.

La madre lamentó que todo esto sucediera ante la vista del profesor, quien solo habría reaccionado cuando su hijo ya estaba inconsciente. “Eso es lo que más impotencia, que fue frente al profesor, no reaccionó. No diga que llegue a un extremo, pero por lo menos que se meta o que diga: ‘oigan, paren ya’”, señaló.

El adolescente agredido recién reaccionó cuando se encontraba en la dirección del plantel. Ramos contó que su hijo ha dejado de asistir al colegio debido a que quedó desfigurado y

emocionalmente muy afectado. A pesar de esto, reveló que ni el colegio ni la **Unidad de Gestión Educativa Local** (UGEL) Chiclayo han activado los protocolos de soporte psicológico.

En vista de la situación, Ramos denunció al alumno agresor y a su madre en la comisaría del Norte en Chiclayo. También ha decidido retirar a su hijo del plantel por temor a que estas situaciones se repitan. En 2023, el portal SiseVe del Ministerio de Educación reportó **1,972 casos de acoso escolar** a nivel nacional.

Cifras

Solo entre enero y febrero de 2024, la cifra ascendió a 23 casos. En tota, la plataforma ha recibido más de 70 mil casos, desde que se creó en el 2013. De este número, 41 mil 400 corresponde a reportes de violencia entre estudiantes y 31 mil 314 de personal de la escuela hacia los mismos alumnos.



Según el **Ministerio Público**, el **bullying** se puede manifestar a través de acoso físico o verbal de forma continúa hacia una víctima. Esto se presenta mayormente en colegios, pero también podría aparecer en otros entornos, como en la universidad y el trabajo.

“Hay que tener en cuenta que los niños y adolescentes son seres sociales que dependen del juicio de los demás. Por eso, cuando se sienten acosados o ridiculizados, no son capaces de afrontarlo ni comunicarlo, pudiendo generar en él un sentimiento que conduzca a la depresión y los pensamientos suicidas”, explicó Manuel Saravia Oliver, director del Instituto Gestalt de Lima (IGL).

Cuestionario:

1. ¿Crees que Ramón y Ana se merece lo que le está pasando?, ¿por qué?

2. ¿Por qué no intervienen las compañeras o compañeros que no están de acuerdo cómo lo es tratado?

3. ¿Ellas y ellos tienen alguna responsabilidad en lo que sucede con Ramón?

4. Revisa cada una de las normas de convivencia de tu aula y de tu institución educativa. Luego anota en tu cuaderno aquellas que pueden ser mejoradas o reforzadas para que sean claras y precisas frente a situaciones de *bullying*.

Lista de Cotejo

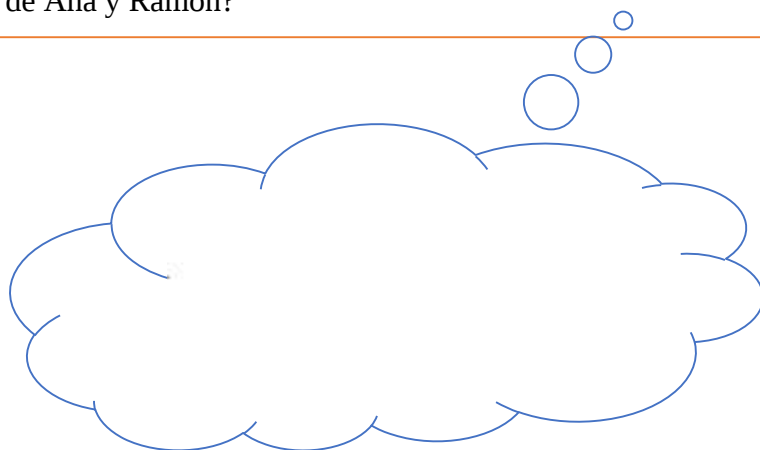
Estudiante: Grado y Sección:

1. Dibujaran en una hoja el contorno de una mano y lo recortaran.



- **Elaboren conclusiones sobre las siguientes preguntas:**

a. ¿Qué consecuencias puede traer vivir una situación similar a la de Ana y Ramón?



Competencia:	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.		
Criterios de evaluación.	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Dialogué sobre la importancia de defenderse frente a un Bullying.			
Realice comentarios con mis compañeros sobre como poder detectar un Bullying.			
Plantee sugerencias con respecto al cuidado propiciar un ambiente sano y saludable.			

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

TEMA: PRESION SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA.

II.- DATOS INFORMATIVOS					
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	I.E. 88102	GRADO	4º	SECCIÓN	Secundaria
DOCENTE RESPONSABLE		BIMESTRE	I	DURACIÓN	3 hora académica
TÍTULO DE LA SESIÓN	Presión social en la adolescencia	N.º SESIÓN	2	FECHA	

II.- APRENDIZAJES ESPERADOS o PROCESOS DIDÁCTICOS		
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES DE DESEMPEÑO
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Reflexiona sobre la influencia de la presión social en su comportamiento y decisiones. Desarrolla estrategias para manejar la presión social de manera asertiva y positiva.	Define qué es la presión social y reconoce sus efectos en la adolescencia. Identifica situaciones comunes de presión social (consumo de alcohol, tabaco, modas, etc.).

A CT.	TIEMPO ESTIMADO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
INICIO		Motivación Mostrar una imagen de un grupo de adolescentes influyendo en las decisiones de otro y preguntar: ¿Qué observan en esta imagen?	Diapositivas Proyector Libro Diccionarios Plumones Mota
	10 min	Problematicación ¿Alguna vez se han sentido presionados para hacer algo que no querían?	
	5 min	Saberes previos ¿Qué entienden por presión social? ¿Han experimentado presión social? ¿Cómo la manejaron?	
DESARROLLO	40 min	Propósito y organización Al finalizar la sesión, los estudiantes identificarán qué es la presión social, reconocerán sus efectos en la adolescencia y desarrollarán estrategias para manejarla de manera asertiva y positiva. Proceso de la información Explicar de manera clara y sencilla el concepto de presión social: Definición: Influencia que ejercen los demás (amigos, compañeros, medios de comunicación) para que una persona actúe de cierta manera. Tipos de presión social: Positiva: fomenta comportamientos beneficiosos (estudiar, hacer deporte). Negativa: incita a comportamientos perjudiciales (consumo de alcohol, tabaco, bullying). Efectos en la adolescencia: Búsqueda de aceptación y pertenencia al grupo. Riesgo de tomar decisiones que no reflejan los valores personales. Estrategias para manejar la presión social: Fortalecer la autoestima y la confianza en uno mismo. Aprender a decir "no" de manera asertiva. Buscar apoyo en personas de confianza (familia, amigos, profesores). Reflexionar sobre las consecuencias de las decisiones.	
	20 min		
	10 min	Aplicación del aprendizaje Los estudiantes desarrollan su exposición.	

	5 min	Consolidación o sistematización A través de preguntas orales se retroalimenta sobre lo aprendido.
	5 min	
C I E R R E	30 min	Meta cognición Preguntar a los estudiantes: ¿Qué aprendieron hoy sobre la presión social? ¿Qué estrategias les parecieron más útiles para manejarla?

ANEXOS: Diapositiva:



BULLYING



QUE ES?

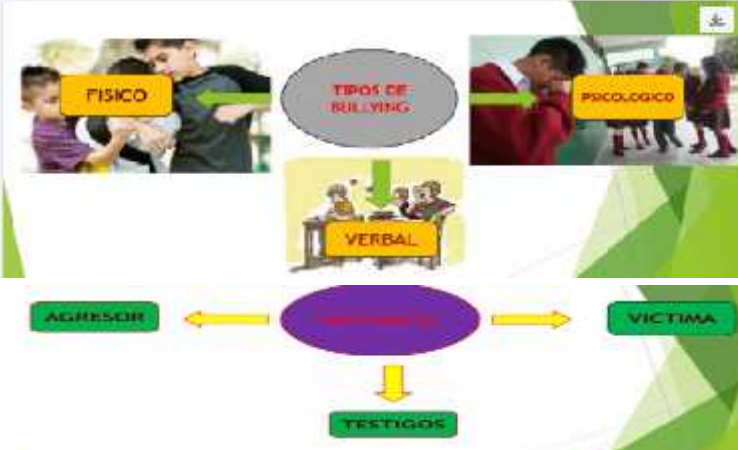
El Bullying se refiere a todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas, que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros.

CARACTERÍSTICAS



CONSECUENCIAS

Las víctimas sufren de baja autoestima, ansiedad, depresión, bajo rendimiento escolar e intentos de suicidio, con repercusiones negativas en el desarrollo de la personalidad, la socialización y la salud mental general.



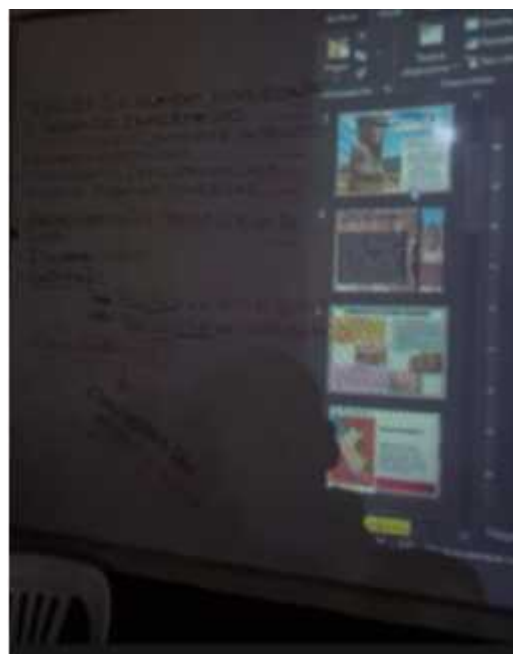
TIPOS DE BULLYING

- FÍSICO
- PSICOLÓGICO
- VERBAL

AGRESOR → **VÍCTIMA** (mediante **TESTIGOS**)

CARACTERÍSTICAS

AGRESOR - TIENDE A USAR LA FUERZA Y LA VIOLENCIA. - ES POCO TOLERANTE. - REGLAR LOS QUEMOS COMO LOS ADULTOS. - HA UN COMPORTAMIENTO CONTINUO. - EXISTENCIA DE UNA RELACION CALIDA CON SUS PEQUEÑOS. - REPORTA SU PODER SOBRE EL OTRO.	VÍCTIMA - SOCIALMENTE AISLADO. - SE LLEVA UN AMALGUO EN EL DÍA COMPLETO. - SE ENFURDE EN LA COMUNICACIÓN. - PRESENTA INSEGURIDAD Y BAJA AUTO ESTIMA. - NO QUIEREN IR AL COLEGIO. - LLORAN CON FACILIDAD.
---	--



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

TEMA: TOMO DECISIONES AUTONOMAS SOBRE MI FUTURO

I.- DATOS INFORMATIVOS.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: I.E. 88102				GRADO: 4°	UNIDAD: I	CICLO: VII
N° ESTUDIANTES:		DURACIÓN: 3 HORAS			FECHA:	

PROPÓSITO: Reflexionamos Y argumentamos sobre la importancia de tomar decisiones autónomas y responsable para el logro de nuestras metas

I. SELECCIÓN DE PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

Competencia	Capacidad	Desempeños	Criterios de evaluación	
			Evidencias o producto	Instrumento de evaluación
CONSTRUYE SU IDENTIDAD	Reflexiona y argumenta éticamente	1. Expresa puntos de vista razonados sobre las consecuencias de sus decisiones, y, para mejorar su comportamiento, propone acciones basadas en principios éticos, en la responsabilidad y en la justicia.	1.- Narra una decisión que hayas tenido que tomar ética y justifica porque tomaste esa decisión. Explica los principios éticos que te impulsó a tomar esa decisión. 2. Argumenta sobre cuál es tu postura en la toma de decisiones autónomas y responsables.	Lista de cotejo
Competencia transversal				
➤ Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC				
Enfoques transversales	valores	Actitudes	ACCIONES OBSERVABLES	
ENFOQUE DE DERECHO	Conciencia de derecho Libertad y responsabilidad Diálogo y concertación	Disposición a conocer, reconocer y valorar los derechos individuales y colectivos que tenemos las personas en el ámbito privado y público.	Los docentes promueven el conocimiento de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño para empoderar a los estudiantes en su ejercicio democrático.	

II. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
➤ Reviso mi unidad de aprendizaje y busco la información. ➤ Revisión de los acuerdos de convivencia. ➤ Selección de material bibliográfico. ➤ Selección del instrumento de evaluación (ficha de seguimiento)	➤ Copias anticipadas ➤ Texto seleccionado

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

INICIO 20min

- El docente saluda a los estudiantes y llama lista.
- A continuación, les presento las normas de convivencia antes de desarrollar nuestra sesión
- **Motivación:** Se realiza el juego SIMON DICE:
- **Conflicto cognitivo** ¿Qué crees que pasaría si estudias una carrera que no te agrada?
- Se les presenta el tema de hoy: **TOMO DECISIONES AUTONOMAS SOBRE MI FUTURO**
- Les comunico el propósito del día de hoy: *Reflexionamos Y argumentamos sobre la importancia de tomar decisiones autónomas y responsable para el logro*

Iniciamos con la lectura conjunta del texto escolar DPCC la página 148 ¿ PODRE SEGUIR MI VOCACION?, después del termino cada alumno participa respondiendo a las interrogantes:

- ✓ ¿Qué crees que deberían hacer Sergio y Rodrigo? ¿Poner en primer lugar las necesidades de su familia, su talento o su vocación? Justifica tu respuesta.
- ✓ Si estuvieras en el lugar de Sergio o Rodrigo, ¿cómo harías para tomar una decisión propia sobre lo que quieres hacer al culminar la secundaria?
- ✓ ¿Será importante reflexionar sobre los proyectos personales, al estar próxima la culminación de la secundaria? ¿Por qué?

La docente explica que día a día se toman decisiones importantes los cuales deben ayudar a lograr metas como por ejemplo desde que nos levantamos, si es que me levanto para ir al colegio o duermo un poco más, sabiendo que cada decisión traen consecuencias positivas o negativas y los cuales debo asumir con responsabilidad.

La docente abre otro debate con la siguiente pregunta>:

¿Cuál es tu desafío de construir tu proyecto de vida con autonomía y autenticidad?

Definición de autonomía:

Proviene de dos palabras en latín: auto, que significa 'sí mismo' así misma', y nomos, 'norma' o 'ley'. Autonomía, por lo tanto, es la capacidad que cada persona tiene para normarse a sí misma.

Definición de autenticidad:

La **autenticidad** es un valor que hace referencia a la persona que dice la verdad, acepta la responsabilidad de sus sentimientos y conductas,

es sincera y coherente consigo misma y con los demás.

La docente pedirá a los estudiantes formar seis grupos de 5 integrantes, cada grupo realizara la lectura y saldrá a explicar lo que entendieron de cada perspectivas.

- ✓ La ética del utilitarismo
- ✓ La ética de la felicidad o de la realización
- ✓ La ética de la integridad o de la fundamentación racional de mis actos

Después de su participación, los estudiantes deberán de completar un esquema, explicándolos que para una mejor toma de decisiones autónomas

**TOMAR
DECISIONES
AUTONOMAS.**

PENSAR POR SI MISMO	SER CRITICO	SER RACIONAL

cierre

- El(la) docente hace una reflexión final sobre el tema. Propicio la meta cognición a través de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Qué obstáculos encontré? ¿Qué nueva pregunta tengo? Promuevo la reflexión sobre el cumplimiento de las normas de convivencia. Para ello, hacemos las siguientes preguntas: ¿nos ayudaron las normas a realizar nuestro trabajo?, ¿por qué? Resaltamos los logros alcanzados en el cumplimiento de las normas de convivencia.

V.-ACTIVIDAD A TRABAJAR EN CASA:

VI.- RECURSOS MATERIALES A UTILIZAR:

* Portafolio de evidencias, hojas, lapiceros, Texto MED, separatas.

RUBRICA DE EVALUACIÓN

Criterio	Logro destacado (4)	Logro esperado (3)	En proceso (2)	En inicio (1)
Expresión y claridad de ideas	Expresa sus decisiones con argumentos muy claros, coherentes y profundos; usa ejemplos reales y principios éticos.	Expresa sus decisiones con claridad y coherencia; menciona principios éticos.	Expresa sus decisiones de manera poco clara o incompleta; menciona principios de forma superficial.	Expresa sus ideas de forma confusa o sin relación con los principios éticos.
Argumentación ética	Argumenta con solidez, mostrando reflexión crítica sobre las consecuencias de sus decisiones, considerando responsabilidad y justicia.	Argumenta de manera adecuada, mostrando conciencia de las consecuencias de sus decisiones.	Argumenta de manera limitada, sin profundizar en las consecuencias o principios éticos.	No argumenta o lo hace sin relación a principios ni consecuencias.
Autonomía en la toma de decisiones	Muestra plena autonomía al justificar decisiones personales y propone acciones responsables y coherentes con sus valores.	Justifica decisiones personales de forma autónoma y propone acciones responsables.	Depende de la opinión de otros para justificar decisiones; sus propuestas son poco claras.	No muestra autonomía ni responsabilidad en la toma de decisiones.
Participación y trabajo colaborativo	Participa activamente en todas las actividades, respeta las normas y colabora en el trabajo grupal.	Participa de manera adecuada, respeta normas y colabora con el grupo.	Participa de manera limitada y con poca colaboración en el grupo.	No participa o interrumpe el trabajo grupal.
Uso de recursos y presentación de producto	Presenta su evidencia (narración/argumentación) de manera ordenada, creativa y bien estructurada.	Presenta su evidencia de manera ordenada y clara.	Presenta su evidencia incompleta o con poco orden.	No presenta evidencia o lo hace sin relación al tema.

Anexo 3: Sesiones de clase

Unidad II

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS:

ÁREA	DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CÍVICA		
GRADO	4	SECCIÓN	
FECHA		UNIDAD DIDÁCTICA	II UNIDAD
PROFESORA		DURACIÓN	2

II. TÍTULO DE LA SESIÓN:

Dilemas Morales

III. PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

PROPÓSITO DE LA SESIÓN		Expresa argumentos a favor del respeto y cuidado mutuo en las relaciones sociales mediante dilemas.	
COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO	INSTRUMENTO
CONSTRUYE SU IDENTIDAD	Autorregula sus emociones	Describe las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de sus compañeros en situaciones de convivencia en la escuela. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta.	Lista de Cotejo
VALORES	ENFOQUES TRANSVERSALES	ACCIONES OBSERVABLES	
- Respeto por las diferencias. - Equidad en la enseñanza. - Confianza en la persona.	Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad	Erradica la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades entre los estudiantes.	
COMPETENCIAS Y CAPACIDADES TRANSVERSALES	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	Define metas de aprendizaje.	

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA:

INICIO (30 minutos)

- Se saluda cordialmente a los alumnos.
- Se explica a los estudiantes: Libertad. Bonita palabra, objetivo al que todo ser humano aspira. El individuo, por naturaleza, busca ser feliz. Para ser feliz, éste ha de ser libre para elegir la manera de la que quiere ser feliz. Pero, en el mundo actual,
 - ¿Qué es un dilema?
 - ¿Para qué sirve?
 - ¿Cómo me ayuda un dilema moral?
 - Y, ¿Cómo abordar los dilemas morales?

DESARROLLO (85 minutos)

Se comienza a leer en el TEXTO (ANEXO 1). Se lee un dilema moral para reflexionar: Micaela una deportista rebelde. Luego responden sus interrogantes en su cuaderno Desarrollan la ficha de aplicación. Se realiza en plenaria las posiciones de los equipos y lo justifican. Presentan sus acuerdos y desacuerdos. En conjunto piensan ¿Qué podrían realizar para concientizar a la I.E. de la posición que han tomado?
CIERRE (20 minutos)
Finalmente se procede a fortalecer las indicaciones y actividades sugeridas en clase. Asimismo, se desarrolla el proceso de metacognición pidiéndoles que respondan las siguientes preguntas: ✓ ¿Qué aprendí? ✓ ¿Cómo Aprendí? ✓ ¿De qué me sirve lo aprendido?
ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EN CASA
Ejemplifican un dilema moral de la vida diaria y argumentan su posición.
MATERIALES Y MEDIOS BÁSICOS PARA TRABAJAR EN LA SESIÓN
Cuadernos. Libro de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de 1º año de secundaria – 2019. Afiches.

ANEXOS:

Micaela, una deportista rebelde

Micaela es una chica muy activa: desde muy pequeña le gusta correr, jugar, hacer deporte. De hecho, ha jugado fútbol y vóley con sus hermanos desde su niñez, y ahora lo hace todos los fines de semana. Sin embargo, si tuviera que elegir, ella diría que su verdadera pasión es el fútbol.



Micaela ya tiene doce años y en todos los recreos tiene ganas de jugar fútbol. Lamentablemente, solo puede hacerlo cuando lleva uniforme de Educación Física. Cuando se ve obligada a llevar falda, le es muy incómodo: ella gusta de barrerse cuando defiende y también de arrojarle cuando juega de arquera.

Micaela le dijo a su tutora que quiere usar el uniforme de Educación Física todos los días y ella le respondió que no es posible. También le contó esto a sus padres, pero ellos no van a interceder por ella en un tema que consideran insignificante. Micaela habría asumido antes esto como normal, pero ahora que empieza la adolescencia esta situación le parece muy injusta y la comenta con sus compañeras y compañeros. Hay quienes están de acuerdo con ella; mientras que otras y otros prefieren no meterse en problemas o consideran que debería pensar en jugar otras cosas. Ella insiste en que no

1. ¿Qué harías si estuvieras en el lugar de Micaela?, ¿por qué?
2. ¿Qué posibles consecuencias traerían las decisiones tomadas?
cambiarlas? Si no se puede cambiar las reglas, ¿que otro camino se podría considerar?

2.1. LA ÉTICA: ¿PODEMOS TOMAR LA MEJOR DECISIÓN?:

Se suele decir que una persona no ha actuado de manera ética cuando no ha sido respetuosa, ha sido deshonesto o ha cometido alguna falta, a sabiendas de que está obrando de manera incorrecta.



Sin embargo, la ética es mucho más que solo actuar correctamente. La ética es un concepto que expresa la necesidad de evaluar nuestras acciones y las de las y los demás, más aún cuando las decisiones no son tan fáciles de tomar. Calificar acciones de injustas o justas, correctas o incorrectas, buenas o malas no siempre es sencillo. ¿Recuerdan el caso del inicio? Esa situación es profundamente ética, pues nos lleva a evaluar cuál es la mejor opción.

Por esa razón, la ética es una disciplina que nos permite reflexionar para poder tomar la mejor decisión en situaciones de dilema moral. Ser personas éticas refleja que somos personas preocupadas por actuar con justicia: procurar el bienestar de las personas, defender sus derechos, pensar en situaciones de igualdad o soluciones

2.2. ¿CÓMO NOS AYUDAN LOS DILEMAS MORALES? ¿PARA QUÉ



Los dilemas morales, en tanto situaciones retadoras, nos permiten sensibilizarnos frente a los problemas de otras personas. Esto significa que, al reflexionar sobre una situación de este tipo, seremos capaces de comprender que no siempre tomar decisiones es sencillo, ya que aquello por lo que optemos podría afectar a otras personas. De este modo, considerando estas posibles consecuencias, podremos luego hacernos responsables de ellas. Así, los dilemas morales nos permiten desarrollar nuestras habilidades para asumir reflexivamente diversas situaciones propias o de otras personas; y decidir o actuar en coherencia con aquello que valoramos. Así se evita actuar de modo impulsivo.

2.3. ¿CÓMO ABORDAR LOS DILEMAS MORALES?:

Lo más importante para abordar un dilema moral es evitar el tomar decisiones apresuradas. Debemos identificar quiénes son todas las personas involucradas y procurar saber cuáles son sus intenciones y problemas. Luego, es fundamental analizar todas las posibles consecuencias de nuestra decisión y evaluar si seremos capaces de hacernos responsables de ellas. Hay que considerar que, a veces, casos emblemáticos podrían ser el inicio de la deliberación sobre un asunto público. ¿Podría suceder algo así con el uso del uniforme? Veremos a continuación un caso específico.



2.4 ¿MORAL O ÉTICA?:



La sociedad, la institución educativa y las familias promueven valores morales que pueden enriquecer nuestra forma de relacionarnos con las y los demás. Estos valores orientan nuestras decisiones y se convierten en referentes para poder diferenciar lo adecuado de lo no adecuado. Siempre es importante considerarlos. El conjunto de estos valores morales incluye ideales y normas que permiten que contemos con un código moral. Pero asumir un código moral (los valores, normas morales e ideales) sin reflexionar críticamente expresa un comportamiento sumiso o heterónomo. En cambio, si analizamos qué comportamiento es adecuado y por qué, entonces, asumimos un código moral de manera reflexiva y autónoma.

Dado que a veces los valores morales entran en conflicto, la reflexión ética es una oportunidad para ayudarnos a tomar una buena decisión o asumir una postura.

1. Lee las siguientes afirmaciones. Luego, deduce y marca (V) si son verdaderos o (F) si son falsos

Enunciado	V	F
La ética solo se refiere a actuar correctamente.		
La ética nos ayuda a reflexionar para tomar la mejor decisión en situaciones de dilema moral.		
Ser una persona ética implica preocuparse por el bienestar de los demás y defender sus derechos.		
Los dilemas morales nos permiten actuar de manera impulsiva y sin reflexión.		
Reflexionar sobre dilemas morales nos hace más sensibles a los problemas de otras personas.		
Las decisiones tomadas en dilemas morales no tienen consecuencias en otras personas.		
La ética solo es relevante en situaciones donde las decisiones son fáciles de tomar.		
La reflexión ética nos ayuda a actuar en coherencia con aquello que valoramos.		

2. Lee atentamente. Luego, marca la alternativa correcta.

- Cuál es la primera acción que debemos tomar para abordar un dilema moral?
 - Tomar decisiones apresuradas.
 - Ignorar las intenciones de las personas involucradas.
 - Identificar a todas las personas involucradas.
 - Asumir que todas las consecuencias serán positivas.
- ¿Qué debemos hacer después de identificar a todas las personas involucradas en un dilema moral?
 - Analizar todas las posibles consecuencias de nuestra decisión.
 - Tomar una decisión impulsiva.
 - Ignorar los problemas de las personas involucradas.
 - Asumir que no habrá consecuencias negativas.
- ¿Por qué es importante reflexionar críticamente al asumir un código moral?
 - Para expresar un comportamiento sumiso.
 - Para actuar de manera heterónoma.
 - Para asumir un código moral de manera reflexiva y autónoma.
 - Para evitar tomar decisiones responsables.
- ¿Qué puede ocurrir si los valores morales entran en conflicto?
 - Se evita la toma de decisiones.
 - No hay necesidad de reflexión ética.
 - La reflexión ética ayuda a tomar una buena decisión.
 - Se deben seguir las normas sin cuestionar.
- ¿Qué promueven la sociedad, la institución educativa y las familias?
 - Valores morales que enriquecen nuestras relaciones.
 - La toma de decisiones apresuradas.
 - La ignorancia de los problemas de los demás.
 - La sumisión a un código moral sin reflexión.
- ¿Qué refleja un comportamiento sumiso o heterónomo?
 - Analizar críticamente el código moral.
 - Asumir un código moral sin reflexión crítica.
 - Evaluar las consecuencias de nuestras decisiones.
 - Actuar de manera autónoma y reflexiva.

3. Analiza el siguiente caso y responde las preguntas.

¿Ponemos en práctica los valores éticos?

Ana María estudia en la Universidad Andes del Sur. Ella es una de las alumnas más destacadas de su especialidad y también se desempeña como secretaria de la Federación de Estudiantes Universitarios. Por las noches trabaja unas horas en la biblioteca de la universidad. La semana pasada, el profesor solicitó a los estudiantes que escribiesen un ensayo sobre la ética en el fútbol profesional.

Como el tiempo apremiaba y Ana María no había investigado el tema, decidió copiar un trabajo que vio en internet, al que solo cambió el inicio y el final.

El profesor, sin embargo, detectó el plagio y la desaprobó. Además, pensó: "Si ha plagiado este trabajo, seguro lo ha hecho antes en otros cursos". Ana María perdió así credibilidad ante los demás.

CONTESTA EN TU CUADERNO:

1. ¿A qué valor ético faltó Ana María? ¿Su acción estaba justificada? ¿Por qué?
2. ¿Ha ocurrido una situación similar en la escuela? Describe qué final tuvo.
3. ¿Consideras que una persona con este tipo de conducta puede ser en el futuro una candidata para ocupar un cargo público? ¿Por qué?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02
ASUMIMOS COMPROMISOS PARA REALIZAR CONSUMOS RESPONSABLES

v. DATOS INFORMATIVOS:

ÁREA	DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CÍVICA		
GRADO	4	SECCIÓN	
FECHA		UNIDAD DIDÁCTICA	II UNIDAD
PROFESORA		DURACIÓN	3

III.- PROPOSITO y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencia	Capacidades y Desempeño	Evidencias de aprendizaje	Instrumento de evaluación
Gestiona responsablemente los recursos económicos	Toma decisiones económicas y financieras • Propone alternativas para el consumo responsable e informado de los recursos económicos, y productos y servicios financieros considerando su importancia en la satisfacción de las necesidades humanas.	Portafolio	Guía de observación
Enfoque Transversal	Actitudes o acciones observables		
ENFOQUE AMBIENTAL	Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, así como con la naturaleza asumiendo el cuidado del planeta.		

IV.- SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

Momentos	Estrategias	RECURSOS
Inicio	En la motivación, observamos una imagen para reflexionar sobre el cuidado que debemos tener al comprar los alimentos en estos tiempos de COVI 19: 	Lapicero cuaderno Diálogo exposición Laptop MED
	Pregunta: ¿ Para ti qué es el consumo?	
	¿Cómo debemos consumir responsablemente?	
Desarrollo	- El propósito de esta sesión es: reconocer acciones que podrían revertir para realizar un consumo responsable y contribuir con el ambiente. - Leemos la lectura ¿Cómo consumir de manera responsable? De la página 48 del texto "Ciencia y Ambiente" – Unidad 2 - Reflexiona en torno a las siguientes preguntas sobre el texto leído: ¿Estás de acuerdo con lo expresado en el texto? ¿Por qué? ¿Qué tan cercano o lejano te sientes de esta problemática? - Socializamos sobre el tema - Declaramos el tema ASUMIMOS COMPROMISOS PARA REALIZAR CONSUMOS RESPONSABLES. Escribimos las conclusiones sobre el tema. - El docente utiliza una Lista de Cotejo (Anexo 2) para valorar lo trabajado en relación con lo previsto en los aprendizajes esperados. - El docente retoma la pregunta de la situación inicial: ¿Ahora ya sabes qué es el consumo? ¿Ahora ya cómo consumir responsablemente? - Los estudiantes responden y demuestran lo aprendido	
Cierre Auto evaluación	- El docente consolida el tema haciendo un resumen general. - Los estudiantes responden: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Para qué me sirve este aprendizaje?	voz
ACTIVIDAD	Desarrolla la ficha de ejercicios del Anexo 1.	

V.- MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR:

Textos del MED	Portafolio del MED	Laptop, video,plumón,pizarra.
----------------	--------------------	-------------------------------

ASUMIMOS COMPROMISOS PARA REALIZAR CONSUMOS RESPONSABLES

La obsolescencia programada es la política económica de programar el fin de vida útil de un producto mucho antes de lo que debería durar, con el propósito de motivar a los consumidores a volver a comprar un nuevo número de ese producto una vez que el anterior haya fallado, pues o no hay forma de repararlo o no se venden repuestos, o esos son tan o más caros que comprar un nuevo producto.

Sin embargo, esto acarrea
–si bien un buen negocio– una acumulación de basura, pues muchos de esos productos no son reciclables.

Nunca antes como en el siglo XX, el ser humano ha producido y acumulado tanta basura, cuyo impacto en el ambiente es perjudicial, cuando no nefasto, daño que es muy probable esté detrás de muchos fenómenos climáticos que vemos desde hace algunos años.

Antiguamente se heredaban vajillas, refrigeradoras, mesas de comedor y espejos. Hoy todo eso es una práctica casi insólita, no solo porque en muchos lugares y para muchas familias el éxito y la prosperidad se miden a partir de todo lo que somos capaces de comprar, sino porque hoy las cosas ya no duran; esas vienen siendo hechas en fábricas para durar semanas, meses o de pronto algunos años. Es decir, vienen lisas para que el objeto fabricado se malogre.

Adaptado de: <http://elperuano.pe/noticia-la-obsolescencia-programada-56674.aspx> (Última consulta: 3/12/17, 3:00pm)



A partir del texto: **La obsolescencia programada**, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la obsolescencia programada? ¿Cuál es el problema con ella?
2. ¿Qué prácticas económicas personales consideras que están dentro de la obsolescencia programada?
3. ¿Cuáles serían las consecuencias ambientales de esta?
4. ¿Estás de acuerdo con lo expresado en el texto? ¿Por qué?

¿Cómo practicar un consumo responsable?

La web Economiasolidaria.org nos plantea cinco criterios básicos para ejercer un consumo responsable:

a) Evitar el consumo prescindible, una actitud previa antes de comprar.

Preguntarme previamente si realmente necesito lo que voy a comprar.

La diferenciación entre necesidad y deseo es cada día más difícil. Por ello, es mejor hablar de productos prescindibles e imprescindibles. Aquello que es imprescindible debe estar acorde con la sostenibilidad.

b) Preguntarme por la calidad y la garantía que me ofrece el producto o servicio que voy a adquirir.

Eso supone exigir información y transparencia en los productos que adquiriré. Debo verificar el correcto etiquetado u otra información útil que el fabricante pone a mi disposición.

c) Preguntarme por la sostenibilidad ambiental, las repercusiones ambientales del proceso de producción, transporte y comercialización. Eso permite favorecer acciones, productos y sistemas de producción no perjudiciales para el ambiente a corto, medio y largo plazo. Procurar consumir productos directamente del productor y evitar intermediarios. Además, ayuda a reducir la generación de residuos y reciclar envases.

d) Preguntarme por la justicia social y el respeto a los derechos de las personas participantes en el proceso de producción, transporte y comercialización.

Hacer eso implica indagar y reflexionar sobre las condiciones de trabajo bajo las que se generó un producto y si se establecieron relaciones comerciales justas. De igual forma, debo buscar alternativas de productos que promuevan el comercio justo y cumplan con criterios éticos.

e) Utilizar de forma apropiada y responsable los bienes adquiridos (después de comprar). Aquí, es fundamental poner en práctica el criterio de sostenibilidad ambiental, evitando despilfarros; cuidar y mantener los bienes para que duren; y reciclarlos al final de su vida útil.

NEXO 1

1. **¿Cuál consideras que es la razón principal por la cual las personas pueden recurrir a consumos innecesarios?**

Por vanidad, también las personas compran las necesidades básicas para su pasar su día a día, como la comida, vivienda, servicios, etc.

No toman las medidas para reducirlos si lo es, en tanto atentan contra la propia realización personal.

2. **¿Qué papel cumplen la publicidad y los afiches publicitarios para incentivar estos consumos?**

Los afiches y la publicidad juegan con las emociones de las personas, porque buscan persuadir, es decir, de convencer a esta población en consumir un producto en particular.

3. **¿Cuál es tu posición frente a esta problemática?**

- Replantear mi ritmo de consumo. ...
- Ser más crítico con la publicidad que recibo. ...
- Procuraré agotar la vida útil de las cosas antes de comprar un nuevo producto que las sustituya. ...

4. **¿por qué es importante pensar en alternativas de consumo responsable?**

Porqué El consumo responsable exige pensar de forma crítica antes de comprar ya que esto implica la reducción de contaminación en el planeta.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	"Establecemos acuerdos de convivencia"
GRADO Y SECCION:	
DOCENTE:	
FECHA:	

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE:

AREA	PERSONAL SOCIAL				
COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO	CRITERIO	EVIDENCIA	INS. EV.
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	- Interactúa con todas las personas. - Construye normas y asume acuerdos y leyes. - Maneja conflictos de manera constructiva. Delibera sobre asuntos públicos.	- Participa en la elaboración de acuerdos y normas de convivencia en el aula, teniendo en cuenta los deberes y derechos del niño, y escucha las propuestas de sus compañeros; explica la importancia de la participación de todos en dicha elaboración.	- Participa activamente en la formulación de las normas de trabajo y convivencia. - Muestra un trato respetuoso e inclusivo con sus compañeros de aula. - Organiza su trabajo en la escuela y en su hogar a través de un horario.	- Acuerdos de Convivencia. - Carta de compromiso de estudiantes.	-Lista de cotejo
MATERIALES	- Imágenes, pizarra, cuadernos, ficha de autoevaluación.				
INICIO:	Se da la bienvenida a los estudiantes. MOTIVACIÓN: - Se motiva a través de la siguiente historieta, se invita a leer a estudiantes. RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS: - ¿Qué opinas de la actitud de Roberto? ¿Cómo crees que se sintieron sus compañeros al ver que no cumplía las reglas? ¿Les sucedió algo parecido? ¿Cómo lo solucionaron? CONFLICTO COGNITIVO: - ¿Cómo quisiéramos convivir en el aula?, ¿Qué ambiente nos ayudaría a aprender mejor? ¿Qué podemos proponer para poder convivir mejor en el aula? PROPÓSITO: Hoy estableceremos nuestros acuerdos para una mejor convivencia en nuestro trabajo presencial. ACUERDOS DE CONVIVENCIA: Escuchar al compañero cuando tiene el uso de la palabra.				
DESARROLLO:	PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:				

Problematización

En el aula de cuarto grado, se han presentado algunos problemas de actitudes y desorden en la clase. Un día, la profesora Roberta encontró a los estudiantes alborotados, los materiales en el piso, las mesas desordenadas y la pizarra con algunos nombres. Al ver esta situación, ella ha tomado la decisión de abordar este problema con los estudiantes. Los ha reunido para dialogar y proponer entre todos ideas que ayuden a mejorar la convivencia en el aula. Los estudiantes han respondido con entusiasmo y todos desean participar proponiendo sus ideas.

Problematización

) Observan y leen el siguiente caso.



Conversan sobre la imagen presentado:

¿Sobre qué están dialogando los estudiantes y su profesora?

Análisis de información

) Completa el cuadro de acuerdo al texto y la imagen.

¿Cuáles son los problemas que se observan en el aula?	¿Qué soluciones proponen los estudiantes frente al problema?

) ¿Qué acuerdos podrían plantearse para una buena convivencia en el aula? Escriban sus ideas en el recuadro.



-) Compartan sus ideas con su profesor y piensen cuáles son las que van a considerar en la elaboración de las normas de convivencia.

APLICACIÓN DE LO APRENDIDO, TRASFERENCIA A SITUACIONES NUEVAS:

-) Escribe cinco acuerdos de convivencia o los compromisos para cumplirlos.

1. ^{er} acuerdo:

2. ^o acuerdo:

3. ^{er} acuerdo:

4. ^o acuerdo:

5. ^o acuerdo:

-) Revisen la primera versión con el apoyo de su profesor. Mejoren y escriban la versión final considerando los aportes que hicieron entre todos.

N°	ACUERDOS DE CONVIVENCIA
1	
2	
3	
4	
5	

Ejemplo:

- ✓ Trabajar en equipo como amigos.
- ✓ Salir al baño solamente cuando sea necesario y de uno en uno.
- ✓ Mantener los útiles ordenados.
- ✓ Demostrar el orden y limpieza del salón.
- ✓ Mantener un comportamiento adecuado en cada lugar.
- ✓ Respetar el turno para hablar

- ✓ Escuchar a todos sin interrumpirlos.
- ✓ Levantar la mano al participar.
- ✓ Mantener el orden y limpieza en mi aula.
- ✓ Utilizo las palabras por favor y gracias.

) Para finalizar, completamos el compromiso para cumplir los acuerdos de convivencia.



Yo, _____ me

comprometo a

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

Criterios	Lo logre	Lo estoy intentando	Necesito apoyo
- Participé activamente en la formulación de las normas de trabajo y convivencia.			
- Mostré un trato respetuoso e inclusivo con sus compañeros de aula.			
Cumplí las medidas de bioseguridad.			

CIERRE:

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE	
- ¿Qué aprendimos hoy?	- ¿Qué podemos hacer para seguir mejorando?
- ¿Qué dificultades tuvimos?	-

LISTA DE COTEJOS

Competencia/Capacidad

Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

- Interactúa con todas las personas.
- Construye normas y asume acuerdos y leyes.
- Maneja conflictos de manera constructiva.
- Delibera sobre asuntos público.

Nº		Criterios					
		- Participa activamente en la formulación de las normas de trabajo y convivencia.		- Muestra un trato respetuoso e inclusivo con sus compañeros de aula.		- Cumplí las medidas de bioseguridad.	
		Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							

1. MOTIVACIÓN:

- Lee la siguiente historieta:

La profesora Rita indicó a los estudiantes que hicieran una fila para ingresar a otro salón a ver una exposición.		Roberto decidió quedarse un rato más en el patio.	
Cuando empezaron a ingresar, Roberto intentó meterse a la fila haciéndose el disimulado.		La profesora se dio cuenta de lo que pasaba y le llamó la atención.	

1. Escribe los acuerdos de convivencia:

Nº	ACUERDOS DE CONVIVENCIA
1	
2	
3	
4	
5	

1. Escribe un compromiso para cumplir los acuerdos de convivencia:

Yo, _____ me
comprometo a



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Enoc Díaz Flores
Título del ejercicio:	tesis Enoc
Título de la entrega:	Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarroll...
Nombre del archivo:	DIAZ_FLORES_Enoc_-_HUARHUA_MEZARES_Hubert.docx
Tamaño del archivo:	421.22K
Total páginas:	44
Total de palabras:	11,542
Total de caracteres:	66,179
Fecha de entrega:	07-may.-2025 08:03a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2658433209

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y CC. SS.



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA

Aplazado del apogeo se p... (text partially obscured)

... (text partially obscured)

... (text partially obscured)

... (text partially obscured)

Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica de

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	es.scribd.com Fuente de Internet	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
7	Submitted to Universidad de Deusto Trabajo del estudiante	1%
8	pirhua.udep.edu.pe Fuente de Internet	1%
9	www.coursehero.com Fuente de Internet	1%
10	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1%
11	Submitted to Infile Trabajo del estudiante	<1%

